Anna Ļubļinska
Bērnu psiholoģija

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Anna Ļubļinska

Bērnu psiholoģija

...katram pedagogam ne tikai jāzina, kādas psihiskās attīstības īpatnības raksturīgas tā vecuma bērniem, ar kuriem viņam jāstrādā, bet arī jāpazīst viss bērna attīstības process kaut vai vispārīgos vilcienos.

PSRS Izglītības ministrija atļāvusi lielot par mācību līdzekli pedagoģisko institūtu studentiem 2121. specialitātē «Pedagoģija un mācību metodika pamatskolā» un 2110. specialitātē «Pedagoģija un psiholoģija (pirmsskolas)»

Анна Александровна Люблинская ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» и № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» .

Издательство «Просвещение»

Москва 1971

No krievu valodas tulkojuši: Silvija Gehtmane; Aija Freimane; N.Klēģeris; Imants Plotnieks

1971

-
- PRIEKŠVĀRDS
- BĒRNU PSIHOLOĢIJAS PRIEKŠMETS UN BĒRNU PSIHOLOĢIJAS VĒSTURE
- BĒRNU PSIHOLOĢIJAS PRIEKŠMETS, PRINCIPI UN NOZĪME
- BĒRNU PSIHOLOĢIJAS VĒSTURE
- 2. nodaļa BĒRNU PSIHOLOĢIJAS METODES
- PAR PSIHISKĀS DARBĪBAS FAKTA RAKSTURU
- METOŽU RAKSTUROJUMS
- NOVĒROŠANAS METODE
- EKSPERIMENTĀLĀ METODE
- Laboratorijas eksperiments
- Kameras eksperiments
- Psiholoģiski pedagoģiskais eksperiments
  - Testu metode
  - IEGŪTO DATU APSTRADE
- 3. nodaļa ATTĪSTĪBA
- ATTĪSTĪBAS IDEĀLISTISKĀS IZPRATNES KRITIKA
- ATTĪSTĪBAS MATERIĀLISTISKĀ IZPRATNE
- PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS RĀDĪTĀJI

- ATTIEKSMJU SISTĒMAS VEIDOŠANĀS
- ATTĪSTĪBAS FAKTORI
- BĒRNA AKTIVITATE
- REFLEKTORISKĀ DARBĪBA KĀ PAMATS BĒRNA MIJIEDARBĪBAI AR VIDI
- ATTĪSTĪBAS FĀZES (STADIJAS)
    - 4. nodaļa AUGSTĀKĀS NERVU DARBĪBAS ATTĪSTĪBA
    - BĒRNA NERVU SISTĒMAS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS
    - REFLEKTORISKĀS DARBĪBAS ATTĪSTĪBA
    - NOSACĪJUMA REFLEKSU VEIDOŠANĀS
    - 5 . nodaļa. BĒRNA ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS DARBĪBAS VEIDOS
    - DARBĪBAS NOZĪME PERSONĪBAS ATTĪSTĪBĀ
    - DAŽĀDO DARBĪBAS VEIDU RAKSTUROJUMS UN TO LOMA BĒRNA ATTĪSTĪBĀ
    - DARBĪBAS VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS
    - ROTAĻA
    - DARBS
    - BĒRNA DARBĪBA SADZĪVĒ
- Otra daļa. Psihisko procesu attīstība
- 5. nodaļa SAJŪTA
- SAJŪTU VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS
- JUTĪGUMA UN MOTO R I KAS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS
- AGRĀ BĒRNĪBA
- Varda nozīme sajutu attīstība
- Darbības nozīme sajutu attīstība
- 7. n o d a ļ a UZTVERE
- UZTVERES VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS
- UZTVERES ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS. AGRĀ BĒRNĪBA
- PIRMSSKOLAS VECUMS
- 8. nodaļa. UZMANĪBA
- UZMANĪBAS VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS
- UZMANĪBAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS
- 9. nodaļa. ATMIŅA UN IZTĒLĒ
- ATMIŅAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS
- ATMIŅAS UN IZTĒLES ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS POSMOS
- Tīša atmiņa
- Atmiņas noturīguma un apjoma palielināšanās
- Jedzieniska atmiņa
- Tīša un netīša atmiņa
- Macišanas paņemienu apguve

- 10. nodaļa DOMĀŠANA
- DOMĀŠANAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS
- DOMĀŠANAS AGRĪNĀS FORMAS
- DOMĀŠANAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS
- JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS
- 11. nodaļa RUNA
- RUNAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS
- RUNAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS
- 12. nodaļa JŪTAS
- JŪTU VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS
- JŪTU ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS
- Augstākās jutās
- Intelektuālās jutās
- Estētiskas jutās
- 13. nodaļa GRIBA
- GRIBAS DARBĪBAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS
- GRIBAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS
    - Trešā dala. Personības attīstība
    - 14. nodaļa. DAŽU PERSONĪBAS IEZĪMJU VEIDOŠANĀS AGRĀ BĒRNĪBĀ
    - VISPĀRĪGS JĒDZIENS PAR PERSONĪBU
    - BĒRNA AUGSTĀKĀS NERVU DARBĪBAS ĪPATNĪBAS KĀ DAŽU RAKSTURA IEZĪMJU VEIDOŠANĀS PAMATS AUGSTĀKĀS NERVU DARBĪBAS TIPI UN TEMPERAMENTS
    - AUGSTĀKĀ NERVU DARBĪBA UN AUDZINĀŠANA
    - VAJADZĪBAS UN IZZIŅAS AKTIVITĀTES AGRĪNĀS FORMAS
    - VAJADZĪBAS UN AKTIVITĀTES SASKARSMĒ
    - 15. nodaļa PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS PIRMSSKOLAS VECUMĀ
    - PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA AKTIVITĀTE UN VIRZĪBA
    - IZZIņaS AKT1VITATE
    - SASKARSMES AKTIVITĀTE
    - UZVEDĪBAS MOTĪVI
    - PATSTĀVĪBAS VEIDOŠANĀS
    - BĒRNA SAGATAVOTĪBA SKOLAI
    - 16. nodaļa. PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS JAUNĀKAJĀ SKOLAS VECUMĀ
    - MĀCĪŠANĀS UN IZZIŅAS INTEREŠU VIRZĪBA UN VEIDOŠANĀS
    - AKTIVITĀTE MĀCĪBĀS
    - ATTIEKSMJU ATTĪSTĪBA

    - BĒRNU RĪCĪBA UN PĀRKĀPUMI
    - RAKSTURA VEIDOŠANĀS
    - SATURS
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13
    - 14
    - 15
    - 16
    - 17
    - 18
    - 19
    - 20
    - 21
    - 22
    - 23
    - 24
    - 25
    - 26
    - 27
    - 28
    - 29
    - 30
    - 31
    - 32
    - 33
    - 34
    - 35
    - 36
    - 37
    - 38
    - 39
    - 40

- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80

PRIEKŠVĀRDS

So mācību līdzekli uzrakstīju, pamatodamās uz savu pieredzi, kuru esmu guvusi, četrdesmit gadus strādādama par pasniedzēju A. Hercena Ļeņingradas Pedagoģiskajā institūtā. Lasot lekciju kursu, vadot seminārus un praktiskās nodarbības studentiem, kas tiek sagatavoti darbam pirmsskolas iestādēs un skolās, pārliecinājos, ka katram pedagogam ne tikai jāzina, kādas psihiskās attīstības īpatnības raksturīgas tā vecuma bērniem, ar kuriem viņam jāstrādā, bet arī jāpazīst viss bērna attīstības process kaut vai vispārīgos vilcienos. Pirmsskolas vecuma bērnu audzinātājam jā-zina, kādas īpatnības raksturīgas bērna psihiskajai attīstībai ne tikai dzīves pirmajos mēnešos un gados, bet arī skolas vecumā. Nākamajam skolotājam jāiegūst zināšanas par to, kādu attīstības ceļu skolēni nogājuši pirmsskolas periodā, pretējā gadījumā nevar būt pat runas par pēctecību — objektīvo nepieciešamo sakaru starp komunistiskās audzināšanas vienotās sistēmas blakuspos-miem. Tā radās ideja uzrakstīt grāmatu, kurā būtu aplūkota bērna attīstība trijos cits citam sekojošos periodos.

Ikvienam studentam, pēc manām domām, jāiegūst vispārīgas zināšanas par bērnu psiholoģijas priekšmetu, vēsturi un metodēm, kā arī par viņu attīstības galvenajiem jautājumiem, tādēļ šīs tēmas aplūkotas pirmajā daļā. Otrajā daļā pastāstīts par izziņas procesu attīstību dažādos bērnu vecuma periodos, un tas dod iespēju katram lasītājam vērīgāk un sīkāk iepazīties ar to posmu, kas viņu interesē visvairāk. Trešajā daļā vispārinātā veidā raksturota bērna personības attīstība katrā no trim bērnu vecuma periodiem, kas aplūkoti grāmatā.

Ļoti grūts bija uzdevums apkopot bagātīgo faktu materiālu, kas uzkrājies par dažādiem bērnu psiholoģijas jautājumiem. Tā kā šī grāmata ir mācību līdzeklis, daudzus jautājumus nevarēju iztirzāt pietiekami plaši, nebija iespējams arī aplūkot vairākus strīdīgus bērna psihiskās attīstības jautājumus, kā arī padomju un ārzemju psihologu dažādos uzskatus par tiem. Šī iemesla dēļ neesmu pietiekami izmantojusi arī plašos psiholoģijas materiālus, kas atrodami daudzos pedagoģiskajos darbos, piemēram, N. Vet-luginas, Ņ Sakuļinas, A. Ļeušinas, V. Ņečajevas, J. Fļorinas un citu pedagoģijas zinātnieku pētījumos. Man nācās aprobežoties vienīgi ar psiholoģijas pētījumu rezultātu aplūkošanu.

Kairas tēmas izklāstā centos ievērot galvenās idejas un principus, kas veido bērnu psiholoģijas zinātnes metodoloģisko un teorētisko pamatu: katras parādības pētīšanā izmantot ģenētisko metodi, parādīt bērna aktīvās darbības nozīmi viņa attīstībā un valodas nozīmi bērna izziņas un sazināšanās procesu izmaiņās. Es mēģināju parādīt, kā pedagoga vadībā attīstās bērna darbība.

Bērnu mācīšanas un audzināšanas jautājumi grāmatā nav aplūkoti, jo

tie pieder pie pedagoģijas.

Lai studenti, kas ir galvenie manas grāmatas lasītāji, ar izpratni apgūtu tās saturu, katras nodaļas beigās esmu devusi jautājumus un uzdevumus. Tie aptver svarīgus faktus, kas analizējami, lai nodaļā dotie teorētiskie atzinumi iegūtu konkrētu raksturu. Katrai nodaļai pievienots literatūras saraksts, kas tomēr neaptver visus materiālus par attiecīgajiem jautājumiem.

Tā kā bērnu psiholoģijas kursa un tā atsevišķu tēmu pilnveidošana turpinās, būšu ļoti pateicīga katram, kas paziņos, kādus rezultātus studenti guvuši, mācoties pēc šī mācību līdzekļa, vai uzrakstīs par studentu atsauksmēm un ierosinājumiem, kā arī par to, vai grāmatas saturs ir labi uztverams.

Profesore A. Ļubļinska

Pirmā daļa

Bērna psihiskās attīstības galvenie jautājumi

1 . nodaļa

BĒRNU PSIHOLOĢIJAS PRIEKŠMETS UN BĒRNU PSIHOLOĢIJAS VĒSTURE

..

BĒRNU PSIHOLOĢIJAS PRIEKŠMETS, PRINCIPI UN NOZĪME

Bērnu psiholoģijas priekšmets ir bērna psihiskās darbības likumi. Bērnu psiholoģija pētī gan bērna atsevišķo psihisko procesu (sajutu, uztveres, atmiņas, domāšanas, jūtu, gribas) īpatnības un viņa darbības dažādos veidus (rotaļas, mācības, darbu), gan arī bērna personību kopumā, aplūkojot to attīstībā.

Psiholoģijas zinātnei attīstoties, paplašinājās to problēmu loks, kuras bija nepieciešams izpētīt no psiholoģijas viedokļa. Izveidojas šādas psiholoģijas nozares: pedagoģiskā psiholoģija, bērnu psiholoģija, medicīnas psiholoģija, tiesu psiholoģija, inženieru psiholoģija, sporta psiholoģija u. c. Visās psiholoģijas nozarēs, arī bērnu psiholoģijā, saglabājas tie principi un galvenie teorētiskie atzinumi, kas veido vispārīgās psiholoģijas metodoloģisko pamatu. Taču bērna psihes attīstību ietekmē arī speciāli likumi, un tos izzināt ir bērnu psiholoģijas galvenais uzdevums. Šos īpašos bērna attīstības likumus pētī zinātnieki — bērnu psiholoģijas speciālisti.

Bērnu psiholoģija ir vispārīgās psiholoģijas nozare, tādēļ tā balstās uz tiem pašiem principiem, kuri veido metodoloģiskopa-matu zinātnei par cilvēka psihiskās darbības likumiem.

1. Marksistiski ļeņiniskā filozofija uzskata psihi par īstenības atspoguļojumu. «Mūsu sajūtas, mūsu apziņa ir tikai arējas pasaules *tēls,* un pats par sevi saprotams, ka attēls nevar eksistēt bez attēlojamā, bet attēlojamais eksistē neatkarīgi no attēlotāja.» [1]

Ļ e ņ i n s V. I. Raksti, 14. sej., 56. lpp.

Cilvēks attīstības procesā mācās novērot, aplūkot priekšmetus, mācās spriest, viņa rīcība pakāpeniski iegūst saprātīgu un sistemātisku raksturu. Bērnu psiholoģijas uzdevums ir izpētīt atspoguļošanas funkcijas īpatnības un attīstību bērnam dažādos dzīves momentos.

2. Marksistiski ļeņiniskā filozofija apgalvo, ka psihes pamatā ir augstākā nervu darbība, t. i., smadzeņu, maņu orgānu, visas nervu sistēmas darbība. «Sajūta, doma, apziņa ir īpašā veidā organizētas matērijas augstākais produkts,»[1] rakstīja V. I. Ļeņins.

Izskaidrojot bērnu psihes īpatnības, tiek izmantots fizisko un psihisko norišu vienotības princips, kuru formulēja I. Sečenovs. Viņš norādīja, ka ikviens psihes process ir nervu process.

Dzīves posmu fizioloģijas pētījumi parādīja, ka bērniem, kas pieder pie dažādām vecuma grupām, atšķiras nervu pagaidu sakaru veidošanās galvas smadzeņu lielo pusložu garozā, šo sakaru izgaišanas un atjaunošanās ātrums un cēloņi, kā arī «atgriezenisko saišu» izmaiņas.

Pētot augstākās nervu darbības īpatnības bērniem viņu attīstības dažādos posmos, kļūst skaidrs, ka bērna psihiskajai attīstībai ir dabaszinātnisks pamats.

Pētījumi par bērnu augstākās nervu darbības fizioloģiju ļāva sekmīgi atrisināt vairākus sarežģītus jautājumus, piemēram, jautājumu par dažu bērniem raksturīgu psihisko procesu un stāvokļu (emocionālās nenosvērtības, uzmanības nenoturības, mazu bērnu nespējas ilgstoši piepūlēt gribu u. c.) cēloņiem un īpatnībām.

Bērnu psiholoģijā ļoti svarīga nozīme ir fizioloģijas pētījumiem, kas parāda, kā bērniem attīstās augstāko nervu darbība, kādas stadijas tai raksturīgas. Plašie fizioloģijas pētījumi ļauj sekmīgi risināt sarežģītos jautājumus par visai attiecīgajai vecuma grupai raksturīgo iezīmju un individuālo īpatnību, kā arī fizisko un psihisko īpašību savstarpējo sakaru bērna personības dažādo momentu attīstībā. Izmantojot augstākās nervu darbības fizioloģijas datus, ar lielu zinātnisku pamatotību var noskaidrot individuālās atšķirības un tādējādi veikt diferencētu pieeju bērnu mācīšanai un audzināšanai. Lai arī pētījumiem par cilvēka augstāko nervu darbību ir ļoti liela nozīme, tomēr bērna psihiskās attīstības likumus nevar izzināt, tikai pamatojoties uz dabaszinātnēm vien.

3. K. Markss rakstīja, ka «apziņa jau no sākta gala ir sabiedrisks produkts un paliek tāds, kamēr pastāv cilvēki»[2]. Pamatojoties uz vēsturiskā materiālisma, materiālās kultūras vēstures, antropoloģijas un vispārīgās psiholoģijas datiem, var redzēt, kā mainījusies cilvēku apziņa, domāšana, valoda, jūtas un priekšstati dažādos sabiedrības attīstības periodos. Bet kā notiek individuālās apziņas attīstība? Zīdainis taču nestrādā, nerunā.

Ap viņu atrodas pieauguši, attīstīti cilvēki, kas nodod viņam iepriekšējās paaudzēs uzkrāto pieredzi ar valodas un sabiedriskās prakses priekšmetu starpniecību.

Lai atklātu likumsakarības, kas raksturīgas atsevišķa cilvēka apziņas attīstības procesam, t. i., viena cilvēka dzīvei, nedrīkst sabiedriskās apziņas attīstības likumus mehāniski attiecināt uz indivīda apziņas attīstības procesu. Pamatojoties uz dialektiskā un vēsturiskā materiālisma datiem, psihologi pētī tiešos cēloņus un faktorus, kas nosaka nevarīgā zīdaiņa pārvēršanos par saprātīgu, audzinātu cilvēku. Skaidrojot augošā cilvēka apziņas veidošanās procesu no vēsturiskā viedokļa, iespējams sekmīgi atrisināt daudzus sarežģītus jautājumus, kuriem ir principiāla nozīme bērnu attīstības un audzināšanas izpratnē.

4. Marksistiski ļeņiniskās filozofijas svarīgākais princips ir dialektiskās metodes lietošana ikviena procesa pētīšanā. Padomju psihologi bērna psihes attīstību skaidro no determinisma[3] viedokļa. Viņi cenšas izzināt, kas izraisa izziņas procesu, kā arī rīcības īpatnības

un izmaiņas, kuras vienmēr raksturīgas bērnam attiecīgos viņa attīstības līmeņos. Tikai tad, ja atsegti kādas parādības cēloņi, var atrast, kā to vadīt.

Psihologi pētī, kādas pakāpes, fāzes un stadijas raksturīgas bērna dažādo psihisko procesu (domāšanas, uztveres, atmiņas), darbību (rotaļu, darba) vai visas personības attīstībai; nosaka, kādi apstākļi paātrina vai palēnina šos procesus.

Dialektiskā pieeja pētāmajai problēmai nosaka visu to nosacījumu, faktoru un apstākļu rūpīgu analīzi un novērtēšanu mijiedarbībā, kuri ietekmē bērna attīstību, kā arī attiecīgo pretrunu noteikšanu, kuras likumsakarīgi rodas, bērnam pārejot no zemākām pakāpēm uz augstākām, un izzūd viņa attīstības procesā. Tādēļ, pētot bērnu psiholoģiju, nepieciešams kopumā izzināt tādus faktorus kā iedzimtību, bērna aktivitāti, pieaugušo parauga un viņu organizētās mācīšanas un audzināšanas ietekmi uz bērnu.

Tādējādi bērnu psiholoģija pamatojas uz psihes materiālistisku izpratni, vērtē apziņu no vēsturiskā viedokļa un balstās uz apziņas attīstības dialektisku pētīšanu ontoģenēzē.[4]

Vispārīgiem un konkrētiem jautājumiem, kurus risina bērnu psiholoģijas zinātne, ir milzīga teorētiska un praktiska nozīme, kura tālu pārsniedz bērnu psiholoģijas robežas.

V. I. Ļeņins nosauca bērna garīgās attīstības vēsturi par vienu no zināšanu novadiem, no kuriem izveidojas izziņas teorija (gnozeoloģija) un dialektika.[5]

Patiešām, daudzi vispārīgās psiholoģijas atzinumi kļūst skaidri saprotami, ja tos pēta, izmantojot ģenētisko metodi. Tā, piemēram, vērojot, kā mazs bērns sāk atšķirt krāsas un skaņas, kā viņam veidojas vienkārši, atsevišķi, tad sarežģītāki priekšstati, bet pēc tam arī elementāri jēdzieni, psihologs noskaidro vienu no izziņas teorijas sarežģītākajiem jautājumiem — uzzina, kā notiek pāreja no sajūtām uz domām.

Sī pāreja pieaugušam cilvēkam notiek momentāni. Visi tās etapi apvienoti vienotā aktā. Bērnam šis process notiek pakāpeniski, ilgākā laikā. Pārejas procesa etapus, stadijas var iepazīt, pētot bērna izziņas darbību dažādās viņa attīstības pakāpēs.

Ne mazāk svarīgi ir izpētīt procesu, kurā notiek pāreja no domāšanas uz saprātīgu darbību. Arī to var veikt, tikai izmantojot ģenētisko metodi. Kā notiek pāreja no domāšanas uz darbību? Kas to nosaka, un kāda nozīme šādai pārejai cilvēka attīstībā? Ģenētiskā metode ļauj atklāt vissarežģītākās attieksmes, kas pastāv starp praksi un juteklisko uztveri, starp praksi un abstrakto domāšanu indivīda apziņas attīstības procesa dažādās stadijās.

Bērna psihes attīstības nosacījumu un likumu pētīšanai ir sevišķi svarīga nozīme marksistiski ļeņiniskās materiālistiskās zinātnes cīņā ar

ideālistiskiem un mehānistiskiem uzskatiem par cilvēka apziņas dabu.

Pēc dažāda novirziena ideālistu uzskatiem, cilvēkam jau piedzimstot dotas noteiktas spējas un noslieces, ar kurām viņu apveltījusi daba, un audzināšana neietekmējot to attīstību. Psiholoģijas mehānistiskā virziena — bihevioriṣma[6] pārstāvji identificē cilvēka apziņu un izturēšanos, pie tam izturēšanos uzskata par ilgstošā treniņā izstrādātu organisma reakciju kopumu, kuras rodas, atbildot ar kustībām un vārdiem uz ierastiem signāliem.

Vispusīgi izpētot dažādu bērnu attīstības procesu, psihologi materiālisti pārliecinoši pierādīja, ka cilvēka apziņas, prāta, jūtu un interešu attīstība nenotiek pati no sevis, spontāni[7], bet ka tā ir konkrēto materiālo un it īpaši sociālo apstākļu rezultāts, kuros dzīvo bērns. Tādēļ bērna attīstības cēloņu un nosacījumu pētīšanai viņa dzīves dažādos periodos ir milzīga teorētiska un metodoloģiska nozīme. Bez tam marksistiskā psiholoģija pārliecinoši pierādīja, ka cilvēka apziņa neietver tikai iegūto zināšanu un iemaņu daudzumu vien. To raksturo cilvēka sarežģītā attieksme pret īstenību, kura ietekmē viņa izturēšanos, praktisko un sabiedrisko darbību un kura pati savukārt atkarīga no viņa dzīves cilvēku vidū.

Zinātnieks pieauguša cilvēka personībā redz daudzveidīgo, mainīgo dzīves apstākļu gatavu produktu, t. i., radušos pārliecību, ieradumu sistēmu, izveidoto raksturu. Taču viņš nezina, kādiem faktoriem, iekšējiem un ārējiem nosacījumiem ir vislielākā nozīme visas cilvēka personības un katras tā atsevišķās iezīmes attīstībā. Izmantojot ģenētisko metodi psihisko procesu, stāvokļu un personības īpašību pētīšanā, var noskaidrot, kādi nosacījumi un apstākļi ietekmē cilvēka atspoguļošanas darbības, viņa izturēšanās attīstību. Tā, piemēram, psihologs gūst iespēju izzināt, ka prasme saspringti strādāt vai arī ar izpratni iegaumēt materiālu, domāt ir atkarīga ne tik daudz no kādām īpašām iedzimtām cilvēka īpašībām, cik no tā, kā viņš mācīts, kā bijusi organizēta visa viņa dzīve, mācības un rotaļas dažādos dzīves periodos. Zinātniekiem rodas iespēja pierādīt, ka viņi pareizi izprot cilvēka psihes dabu, viņa apziņas sociālo nosacītību. Un tas ir nepieciešams arī tādēļ, lai atrisinātu praktiskus uzdevumus — varētu vadīt cilvēka psihisko darbību.

Vienlaikus ar vispārīgiem principiāliem jautājumiem bērnu psiholoģija pētī arī konkrētākus jautājumus, kuriem ir liela teorētiska un praktiska nozīme. Tā, piemēram, bērnu psiholoģija aplūko jautājumu par bērnu darbību veidu raksturu un struktūru, konkrēti — par radošo rotaļu, mācību, zīmēšanas, darba formām un izmaiņām dažādos bērna attīstības periodos. Liela nozīme bērna psihiskās attīstības vadīšanā ir pētījumiem par bērnu patstāvības veidošanās procesu, dažādām viņu aktivitātes formām un aktivitātes izmaiņām dažādu apstākļu ietekmē.

Bērnu psihiskās attīstības likumu un īpatnību zināšanai ir milzīga praktiska nozīme. Pedagogam rodas iespēja «atšifrēt» daudzus bērna izturēšanās gadījumus, atklāt, kas izraisa pastāvīgās noteikta veida kļūdas dažiem skolēniem, izprast atsevišķu bērnu uzvedības īpatnības kolektīvā un viņu attieksmes ar biedriem un pieaugušajiem, atsegt nenoturīgās uzmanības cēloņus utt. Pedagogs, pamatojoties ne tikai uz savu nojautu, bet arī uz zinātnes pētījumiem, var pietiekami droši «projektēt» savu audzēkņu personības attīstību un laikus novērst iespējamās kļūdas un neveiksmes viņu rīcībā. Izmantojot bērnu psiholoģijas sasniegumus praksē, skolotājs var izprast savas pedagoģiskās darbības veiksmju un kļūmju cēloņus un mērķtiecīgi, apzināti meklēt racionālākos paņēmienus bērnu mācīšanai un audzināšanai. «Zinātnes praktiskā nozīme taču ir tā, ka tai jāpalīdz izzināt dzīves nejaušības un pakļaut tās cilvēka prātam un gribai. Zinātne piešķīrusi mums līdzekli, kas ļauj iet ne tikai pa vējam, bet arī pret vēju „..»[1]

Bērnu psiholoģijas ciešā saistība ar pedagoģiju izpaužas šo zinātņu savstarpējā sakarā. K. Ušinskis, prasīdams no audzinātāja dziļu, pastāvīgu pētīšanu, norādīja: «Ja pedagoģija grib

[1] Ушинский К. Д. Собр. соч. М —Л., Изд-во АПН РСФСР, 1950, т. 8, с. 27.

cilvēku vispusīgi audzināt, tad tai vispirms viņš arī vispusīgi jāpazīst.» [8] Pedagogam nepieciešamas psiholoģijas zināšanas, bet psihologs, pētījot bērna psihiskās attīstības likumus, nevar atrisināt izvirzītos uzdevumus bez pedagoģijas. Topošā cilvēka apziņas un personības attīstība taču nenotiek spontāni. Cēloņi jāmeklē bērna dzīves saturā un organizācijā. Tādēļ bērnu psiholoģija nevar iztikt bez pedagoģijas.

BĒRNU PSIHOLOĢIJAS VĒSTURE

Bērnu psiholoģijas izveidošanos sekmēja vairāki priekšnosacījumi.

1. Attīstījās vispārīgā psiholoģija, īpaši eksperimentālā psiholoģija, kas sniedza jaunas zināšanas par cilvēka psihisko darbību.

2. Pievērsties bērna psihes attīstības pētīšanai sevišķi pamudināja atklājumi bioloģijas zinātnēs. īpaši svarīga nozīme bija Z. Lamarka un C. Darvina darbiem. Vēlēšanās piemērot dzīvo organismu evolūcijas teoriju cilvēka attīstības procesam rosināja zinātniekus novērot bērna psihes īpatnības un izmaiņas viņa dzīves dažādos periodos.

3. Interesi par bērna psihes īpatnībām izraisīja skolotāju un pedagoģijas zinātnieku vērojumi par bērnu intelektuālās darbības savdabību. Šie vērojumi lika pamatu jaunās zinātnes nozares attīstībai.

Izcilais čehu pedagogs Jans Amoss Komenskis (1592—1670) pirmais izvirzīja ideju par to, ka mācīšanas un audzināšanas sistēma jāveido atbilstoši bērnu psihiskajām īpatnībām («Lielā didaktika» un «Redzamā pasaule attēlos»). Pēc J. Komenska ideju par mācīšanas un audzināšanas *atbilstību dabai* dažādā interpretācijā vairākkārt izvirzījuši pasaules labākie pedagoģijas speciālisti.

Maza bērna psihes īpatnības ļoti skaidri saskatīja Zans Žaks Ruso (1712—1778). Viņš apgalvoja, ka bērns nav mazs pieaugušais un ka pieaugušie ne vienmēr var izprast bērna prāta, vēlmju un jūtu īpatnības. Jādod iespēja pašai dabai virzīt bērna attīstību. Ikviena pieaugušo cilvēku iejaukšanās dabiskās attīstības procesā rada ļaunumu. Savukārt Heinrihs Pestalocijs (1746—1827) uzskatīja, ka milzīga nozīme ir bērnu sistemātiskai audzināšanai, kuru veic pieaugušie. Šī ideja pausta viņa grāmatā «Kā Ģertrūde māca savus bērnus».

Tādējādi redzams, ka jau šo abu XVIII gadsimta izcilāko pedagoģijas speciālistu uzskatos iezīmējas tās atšķirīgās koncepcijas, starp kurām notikusi cīņa visā bērnu psiholoģijas vēsturē. Šī cīņa turpinās arī mūsdienās. No vienas puses, tiek izvirzīta ideja par psihisko, pirmām kārtām tikumisko īpašību iedzimstību, kuras izveidojoties dabiskā ceļā un neesot atkarīgas no pieaugušo pedagoģiskās darbības. No otras puses, tiek uzsvērta mācīšanas un audzināšanas izšķirošā nozīme un neierobežotās iespējas vēlamo rakstura iezīmju, spēju un interešu izveidošanā bērnam.

Ideju par audzināšanas milzīgo nozīmi bērna personības attīstībā nelokāmi aizstāvēja Krievijas ievērojamākie apgaismotai! XVIII gadsimtā. V. Tatiščevs (1686—1750), Pētera I līdzgaitnieks, apgalvoja, ka indivīda prata attīstības pamats ir citu cilvēku pieredzes un zināšanu apguve. Šī pieredze tiek pārņemta ar mutvārdu runas un īpašas rakstu valodas starpniecību, tādēļ cilvēks ir tās palīdzības

produkts, kuru viņam sniedz citi. V. Tatiščevs pirmoreiz izveidoja oriģinālu periodizāciju, pēc kuras bērni tika iedalīti vairākās vecuma grupās. Ideju par iespēju ieaudzināt cilvēkā dažādas īpašības konsekventi aizstāvēja N. Novikovs (1744—1818), viens no izcilākajiem publicistiem XVIII gadsimtā. Viņš izteica pārliecību, ka bērna prāta, atmiņas un tikumisko jūtu attīstība pamatojas uz apkārtējo lietu iepazīšanu un pieaugušo cilvēku atdarināšanu. Psihes un bērna psihiskā procesa attīstības materiālistisko izpratni konsekventi aizstāvēja N. Novikova laikabiedrs — demokrāts un revolucionārs A. Radiščevs (1749—1802). Viņš nostājās pret preformismu[1] un apgalvoja, ka dvēsele ir nervu, smadzeņu darbības auglis, tādēļ bērnam līdz piedzimšanai neesot dvēseles. A. Radiščevs uzskatīja, ka dvēsele kā spēja just, domāt un veidot priekšstatus rodas dažādu ārējo iedarbību ietekmē tikai pēc bērna piedzimšanas. Viņš domāja, ka pamati topošajiem «dvēseles spēkiem» bērnam ielikti jau embrionālajā periodā, ka pēc piedzimšanas bērna prāta attīstībā īpaša nozīme ir valodai, bez kuras attīstība vispār nav iespējama.

Šajos uzskatos skaidri jūtams A. Radiščeva mēģinājums dot dabaszinātnisku pamatojumu bērnu psihei un tās attīstībai.

V. Beļinska (1811 - 1848), A. Hercena (1812-1870), N. Dobroļubova (1836—1861), N. Černiševska (1828—1889) un vēlāk arī P.' Leshafta (1837-1909), A. Lazurska (1874-1917) un P. Kap-tereva (1849—1921) darbos izteikti jauni, tai laikā progresīvi uzskati par *bērna personības viengabalainību,* par fiziskās un garīgās attīstības savstarpējo saistību.

Svarīga nozīme bērnu psiholoģijas turpmākajā attīstībā bija jautājumam par bērna psihiskās attīstības cēloņiem un faktoriem, kas tika izvirzīts XIX gadsimtā progresīvo pedagoģijas pārstāvju darbos. Par attīstības pamatu tika uzskatīta bērna mācīšana un audzināšana, kuru veic pieaugušie, un gados vecāku cilvēku rīcības atdarināšana. Tika uzsvērta valodas nozīme bērna prāta un tikumisko jūtu attīstībā. XIX gadsimta beigās zinātnieku

; *Preformisms* — antidialektiska attīstības koncepcija, kas noteica, ka jau dīgli gatavā veidā atrodamas pieaugušā organisma īpašības un pazīmes.

(P. Leshafta, A. Lazurska) uzmanību saistīja bērnu vecuma un individuālo īpatnību problēma.

Pastiprinātu interesi par bērna psihiskās attīstības īpatnībām ne mazāk veicināja arī atziņas, ko savos vērojumos ieguva ārsti, kuriem nācās pastāvīgi sekot ne tikai savu mazo pacientu fiziskajam, bet arī psihiskajam stāvoklim.

Pirmais izdevums par bērna psihisko attīstību bija vācu zinātnieka Tīdemaņa grāmata «Vērojumi par bērna psihisko spēju attīstību», kuru publicēja 1787. gadā. Tajā bija apkopoti rezultāti, kurus Tīdemanis

ieguva, vērojot viena bērna attīstību no dzimšanas līdz trīs gadu vecumam.

Lielu interesi izraisīja B. Preijera grāmata «Bērna dvēsele» (1881), kurā autors sniedza apbrīnojami pilnīgu, objektīvu un loģisku bērna jutekliskās izziņas un dažu viņa emocionālo izpausmju attīstības ainu, sākot no bērna dzimšanas līdz viena gada vecumam. Novērojumus B. Preijers izdarīja, nodarbodamies ar savu bērnu regulāri katru rītu, dienu un vakaru. Bez bagātīgā materiāla B. Preijera grāmata pelna ievērību arī tādēļ, ka tajā jūtama autora vēlēšanās noskaidrot, kāda nozīme ir iedzimtībai un ārējām ietekmēm zīdaiņa jutekliskās izziņas attīstībā. Tomēr

B. Preijers nedeva noteiktu atbildi uz šo jautājumu. B. Preijera grāmata izraisīja daudzu ārstu, pedagogu un izglītotu vecāku interesi par agrās bērnības periodu.

Līdzīgas dienasgrāmatas XX gadsimta pirmajā ceturksnī publicēja I. Sikorskis, E. Stančinska, A. Pavlova, A. Ļevoņevskis, N. Ribņikova-Silova, dzīvesbiedri Skupini u. c.

Daudz vēlāk (1948. un 1957. gadā) publicēta psiholoģijas speciālistes N. Menčinskas dienasgrāmata, kurā pilnīgi atainota viņas dēla attīstība no zīdaiņa vecuma līdz astoņiem gadiem. Grāmatas pamatā autore izvirzījusi domu, ka bērna mācīšanai un audzināšanai ir svarīga nozīme viņa psihes, spēju, prasmju un jūtu attīstībā.

Visās dienasgrāmatās aprakstīti bērna uzvedības fakti, vairāk vai mazāk objektīvi parādītas bērna dažādu psihisko procesu un stāvokļu izmaiņas dažādos viņa dzīves momentos. Tomēr lielākā daļa autoru XX gadsimta pirmajā pusē savās dienasgrāmatās necentās izmantot iegūtos faktus, lai izveidotu, apstiprinātu vai noliegtu kādu noteiktu teorētisko koncepciju.

Izņēmums ir vācu psihologa Viljama Sterna grāmata «Agrās bērnības psiholoģija» (vācu valodā izdota 1914. gadā, krievu valodā tulkota 1923. gadā). Autors pamatojās uz bagātīgo pieredzi, kuru viņš ieguva, kopā ar sievu novērojot savu trīs bērnu attīstību no zīdaiņa vecuma līdz pieciem sešiem gadiem, un centās atklāt kopīgās iezīmes, kas raksturīgas visu trīs bērnu attīstībai. Viņš centās iedalīt uztveres, atmiņas, domāšanas, fantāzijas, valodas, jūtu un gribas attīstību posmos, ņemot vērā bērna vecumu, īpašās nodaļās iztirzāti novērojumi par to, kā notiek rotaļu un zīmēšanas attīstība. Savākto materiālu V. Sterns izmantoja, lai pamatotu savu attīstības teoriju.[1]

Lai gan daudzi V. Sterna teorētiskie atzinumi izteikti no ideālistiskām pozīcijām, tomēr viņa savāktajam bagātīgajam un daudzveidīgajam faktu materiālam, kā arī precīzajiem novērojumiem un to plašajai analīzei ir milzīga nozīme bērnu psiholoģijā arī mūsdienās.

XX gadsimta sākumā darbus publicēja arī A. Ņečajevs, P. Ro-

soļimo, K. Korņilovs (1879—1957) un daudzi citi krievu psihologi, kuri pētīja bērna attīstību.

Bērnu psiholoģijas zinātnes izveidi Krievijā ārkārtīgi sekmēja I. Sečenova un K- Ušinska darbi.

I. Sečenovs (1829—1905), būdams nesamierināms ideālisma apkarotājs fizioloģijas un psiholoģijas zinātnēs, lika pamatu psihiskās darbības refleksu teorijai («Galvas smadzeņu refleksi»). Izsekodams maza bērna reflektoriskās darbības ģenēzei, I. Sečenovs parādīja bērna jutekliskās izziņas, kustību un atmiņas, kā arī agrīno domāšanas, gribas, valodas un pašapziņas formu īpatnības un attīstības virzību. I. Sečenovs vēl nezināja sava skolnieka I. Pavlova (1849—1936) ārkārtīgi nozīmīgo atklājumu par vārdu kā otrās signālsistēmas signālu, tomēr izcilais fiziologs un psihologs parādīja runas simbolu īpašo nozīmi un pirmoreiz no materiālisma pozīcijām vispusīgi izskaidroja bērna psihiskās darbības veidošanos («Domas elementi»).

Tajā pašā laikā K. Ušinskis (1824—1870) tālāk attīstīja savu izcilāko priekšteču progresīvās domas par mācīšanas un audzināšanas svarīgo nozīmi bērna personības attīstībā. Savā slavenajā darbā «Cilvēks kā audzināšanas priekšmets» K. Ušinskis sniedza vienotu pedagoģisku mācīšanas sistēmu, kuru viņš uzskatīja par galveno nosacījumu bērna personības dažādo momentu, viņa atmiņas un domāšanas, jūtu un gribas attīstībā. īpaši uzsvērdams bērna aktīvās darbības nozīmi, izcilais pedagogs un psihologs K. Ušinskis parādīja, ka bērna attīstība ir viņa paša darba, viņa aktīvās prāta un izziņas darbības rezultāts. Lai mācīšanas process būtu efektīvs, tajā jāievēro bērnu vecuma psiholoģiskās īpatnības. Pedagogs mācīšanā un audzināšanā var gūt labus rezultātus tad, ja viņš, ievērojot šīs īpatnības, prasmīgi vada bērnu aktivitāti. Bērnu psihiskajā attīstībā svarīga nozīme ir domāšanai, spējai spriest, kā arī dažādām aktīvas intelektuālās darbības formām. Aktīva prāta darbība skolotājam jānodrošina galvenajā bērna darbības veidā, t. i., mācību darbā. Mācīšanās ir darbs. Tas nepieciešams bērna attīstībai.

K. Ušinskis veltīja īpašu uzmanību bērnu jutekliskās izziņas jautājumiem, taču vienlaikus arī parādīja, ka bērna, viņa psihisko un tikumisko spēju attīstībā milzīga nozīme ir valodai. Izmantojot vārdus, bērns iemācās precīzi izteikt un definēt savas domas.

Ar šo teoriju tuvāk var iepazīties 3. nodaļā «Attīstība:

Dzimtajā valodā katrs bērns iepazīst savas tautas dvēseli. Tāpēc valodas apguve ir priekšnosacījums ne tikai jaunās paaudzes garīgai attīstībai, bet arī tās tikumisko un psihisko īpašību attīstībai.

K. Ušinska darbos «Bērnu pasaule» un «Dzimtā valoda» izklāstīta tāda audzēkņu mācīšanas sistēma, kura nodrojina pilnvērtīgu garīgo un tikumisko attīstību.

I. Sečenova un K. Ušinska darbi uzskatāmi par pamatu, uz kura

attīstījās krievu un padomju bērnu psiholoģija. Arī šodien bērnu psiholoģija vēl nav pilnīgi izmantojusi visas šajos darbos esošās vērtības.

XX gadsimtā strauji pieauga interese par bērna psihiskās attīstības īpatnībām un likumiem. Dažādās valodās iznāca liels skaits darbu, kuriem bija gan teorētisks, gan eksperimentāls raksturs. Milzīgu interesi izraisīja ievērojamā franču psihologa A. Binē (1857—1911) darbi. Pamatojoties uz viņa grāmatām «Jaunākās idejas par bērniem» un «Bērnu intelekta noteikšana» (šīs grāmatas līdzautors ir ārsts Simons), eksperimentālo metodi sāka masveidā izmantot bērna garīgās attīstības pētīšanā.

XX gadsimta pirmajā pusē turpinājās bērna psihes īpatnību un tās izmaiņu padziļināta iepazīšana. Tika izdarīti oriģināli un daudzveidīgi pētījumi, uz kuriem pamatojoties psihologi centās izveidot jaunas teorijas, kas izskaidrotu, kā bērniem notiek domāšanas un valodas attīstība un veidojas priekšstati un jēdzieni, kā attīstās bērna personība un viņa attieksme pret apkārtējo pasauli. XX gadsimta pirmajā pusē bērnu psiholoģiju bagātināja izcilo psihologu Žana Piažē (1896) un Anrī Valona (1879—1962) pētījumi. Vairāki viņu darbi tulkoti krievu valodā.

Padomju pedagoģijas zinātnes izveidē milzīga nozīme bija P. Blonskim (1884—1941). Lai gan P. Blonskis nepareizi izprata bērna psihisko attīstību, uzskatīdams, ka tā ir cilvēka vēsturiskās attīstības īss atkārtojums, viņš tomēr izvirzīja un sekmīgi risināja dažas svarīgas bērna psihiskās attīstības problēmas un konsekventi aizstāvēja bērna psihes un tās attīstības materiālistisko izpratni. Viņš uzskatīja, ka ļoti liela nozīme ir bērnu garīgajai aktivitātei un radošajām spējām. Bērnu radošās spējas jāizmanto apmācības procesā, kuram jābūt cieši saistītam ar dzīvi. Tikai tad bērnu mācību darbs būs efektīvs. P. Blonskis publicēja vairākas grāmatas arī par psiholoģijas jautājumiem. Daudzas no tām, piemēram, arī «Atmiņa un domāšana», nav zaudējušas savu zinātnisko nozīmi arī mūsdienās.

Padomju bērnu psiholoģijas attīstībā milzīga nozīme ir L. Vigotska (1896—1934) darbiem. Risinādams bērnu psiholoģijas galveno problēmu par mācīšanas un bērna attīstības savstarpējo sakaru, L. Vigotskis kategoriski nostājās pret pedologiem, kuri aizstāvēja bērnu spontānu attīstību, kas pamatojas uz viņu iedzimtajām spējām. Aplūkodams bērnu attīstību kā pieaugušo iedarbības rezultātu, viņš pirmoreiz skaidri parādīja mācīšanas izšķirošo nozīmi attīstībā.[9]

L. Vigotska nopelns ir arī tas, ka viņš dziļi izpētīja, kādas īpatnības raksturīgas atsevišķiem bērnu psihiskajiem procesiem, noskaidroja, kā notiek izmaiņas tajos dažādos apstākļos mācīšanas ietekmē. Lielu uzmanību viņš veltīja bērnu domāšanas un valodas jautājumiem. Izmantodams oriģinālas eksperimentālas metodes, viņš

ieguva jaunas atziņas par bērna prāta un it īpaši valodas attīstības likumiem. Pamatodamies uz I. Pavlova mācību par smadzeņu darbības reflektorisko raksturu, L. Vigotskis centās parādīt bērnu psihisko attīstību kā pagaidu sakaru veidošanos smadzeņu lielo pusložu garozā, kuri ir bērna paša pieredzes uzkrāšanas un pieaugušo pieredzes apgūšanas pamatā.

L. Vigotska idejas tālāk attīstīja daudzi padomju psihologi, viņa skolēni un darba turpinātāji (A. Ļeontjevs, A. Zaporožecs,

D. Elkoņins, F. Fradkina u. c).

Bērnu psiholoģijas teorijas turpmākajā attīstībā milzīga nozīme bija S. Rubinšteina (1889—1960) darbiem. Viņa kapitālajā darbā «Vispārīgās psiholoģijas pamati» (1940) pirmoreiz izsmeļoši un secīgi izklāstītas visas psiholoģijas atziņas par apziņu un tās attīstību. Sīki un kritiski pārbaudīdams buržuāzisko psihologu (Sterna, Binē, Kofkas u. c.) pētījumus, viņš izanalizēja bērna psihes attīstības īpatnības, katru psihisko procesu un personību kopumā. Veidojot psiholoģijas atziņu sistēmu, S. Rubinsteins konsekventi izmantoja filozofiskā materiālisma galvenās atziņas, kā arī dialektisko metodi faktu un teorētisko atziņu analīzē. Viņš parādīja mācīšanas un attīstības vienotību, tādējādi izvirzīdams jaunu atziņu par šo bērnu psiholoģijas pamatjautājumu.

Lai gan ne visus jautājumus S. Rubinsteins atrisināja vienlīdz sekmīgi un konsekventi, tomēr šī filozofa un psihologa darbi lika pamatu marksistiskās vispārīgās psiholoģijas un bērnu psiholoģijas izveidei.

Liela nozīme bērnu psiholoģijas turpmākajā attīstībā bija

A. Ļeontjeva, A. Zaporožeca, D. Elkoņina un viņu līdzstrādnieku darbiem, kuros aplūkoti jautājumi par dažādo bērna darbības veidu attīstību. 30—40 gadu laikā padomju bērnu psiholoģija uzkrāja ļoti bagātīgu faktu materiālu. To sekmēja milzīgais skaits pētījumu, kurus veica padomju psihologi jautājumos par dažādu psihisko procesu, galvenokārt uztveres, domāšanas, valodas un gribas attīstību bērniem agrīnajā, pirmsskolas un skolas periodā. Vispusīgi izpētīts ir pirmsskolas vecuma bērnu galvenais darbības veids — rotaļas. Gandrīz atrisinātas dažas personības psiholoģijas problēmas, piemēram, par uzvedības veidošanos un motīviem, par šo motīvu izmaiņām bērniem atkarībā no vecuma grupas, pie kuras viņi pieder, un augstākās nervu darbības tipa.

Pētījumi par agrīnā un pirmsskolas vecuma bērnu psiholoģiju sistemātiski izklāstīti un vispārināti A. Ļubļinskas un D. Elkoņina grāmatās.[10]

Pētījumi par mācību darbu ļāva atklāt dažas skolēnu psihiskās darbības īpatnības matemātikas (N. Menčinska, M. Moro), gramatikas un lasīšanas (S. Zuikovs, T. Jegorovs), kā arī rakstīšanas (J. Gurjanovs) apguves procesā. Veikti speciāli pētījumi par jēdzienu apguves procesu

(N. Menčinska, J. Kabanova-Mel-lere, Z. Kalmikova, V. Zikova). Liela nozīme ir L. Božovičas, L. Slavinās un M. Neimarkas pētījumiem, kas veikti, lai noskaidrotu jaunākā skolas vecuma bērnu mācību un uzvedības motīvus, kā arī uz kolektīvisma principiem pamatotu attiecību veidošanos.

Pamatojoties uz marksistiskās filozofijas un progresīvo padomju dabaszinātņu atziņām, attīstoties kopsolī ar sabiedriskajām zinātnēm un dabaszinātnēm, padomju bērnu psiholoģija XX gadsimta 70. gados bija ne tikai uzkrājusi bagātīgu un daudzveidīgu eksperimentālo materiālu, bet arī pratusi sekmīgi izmantot zinātnieku atklātās likumsakarības pedagoģijas praksē. Paaugstinājās bērnu mācību darba efektivitāte, viņu uzvedība vairāk pamatojās uz apzinātu rīcību, un tas pārliecinoši pierādīja, ka galvenie teorētiskie atzinumi, uz kuriem balstās psiholoģija, ir pareizi. Padomju psihologu teorētiskajām koncepcijām un eksperimentālajiem pētījumiem ir milzīga nozīme bērnu psiholoģijas attīstībā citās, pirmām kārtām sociālistiskajās zemēs. To pārliecinoši parāda, piemēram, bulgāru psihologa G. Pirjova, poļu zinātnieču M. Zeb-rovskas, L. Vološinas un E. Flešneres, rumāņu pētnieka A. Roškas un vācu psihologa U. Lompšera darbi.

Jautajumi un uzdevumi

1. Kā izpaužas materiālisma cīņa ar ideālismu bērnu psiholoģijas zinātnes attīstībā?

2. Kādas I. Sečenova atziņas veido padomju bērnu psiholoģijas pamatu?

3. Kādi K. Ušinska atzinumi tālāk attīstīti padomju bērnu psiholoģijā?

4. Kādēļ V. I. Ļeņins nosauca bērna garīgās attīstības vēsturi par vienu no zināšanu novadiem, no kuriem veidojas vispārīgā izziņas teorija?

5. Kāda ir bērnu psiholoģijas zinātnes teorētiskā un praktiskā nozīme?

Literatūra

Ļeņins V. I. Materialisms un empiriokriticisms. Raksti, 14. sej., 5, —339. lpp.

Krupskaja N. K. Pedagoģisko darbu izlase. R., Zvaigzne, 1978.

Makarenko A. S. Pedagoģisko rakstu izlase. R., Zvaigzne, 1977.

Psiholoģija. R., LVI, 1958.

Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Возрастные особенности детей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., Просвещение, 1967.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 2-е изд., доп. М.,

Мысль, 1965.

Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Психологические воззрения Л. С. Выготского. — В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Макаренко А. С. Соч. в 7-ми томах. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957- 1958.

Петровский А. Е. История советской психологии. М., Просвещение , 1967.

Рубинштейн СЛ. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.

Соколов М. В. Работы советских психологов по истории психологии. — В сб.: Психологическая наука в СССР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, т. II.

Ярошевский М. Г. История психологии. М., Мысль, 1966.

2. nodaļa BĒRNU PSIHOLOĢIJAS METODES

Bērnu psiholoģija, tāpat kā jebkura cita zinātne, pamatojas uz faktiem, uz reālam parādībām. Zinātnieks rūpīgi vāc faktus un dziļi un vispusīgi pētī tos. Salīdzinot novērotās parādības, viņš atklāj parādību cēloņus un likumus. Ja atklātos likumus turpmāk apstiprina prakse, tad tie ir pareizi. Šādi likumi bagātina zinātni, palīdz praksei.

Zinātniskās pētīšanas procesā zinātnieks

1) nosaka, kādi fakti viņam jāsavāc;

2) apgūst nepieciešamos pētīšanas paņēmienus un izmanto tos, bet dažkārt izstrādā speciālas metodes šo faktu iegūšanai;

3) analizē iegūtos faktus un izdara vispārinājumus (zinātniekam jāprot atmest visu nevajadzīgo, nenozīmīgo un jāatstāj tikai svarīgākais, būtiskais).

PAR PSIHISKĀS DARBĪBAS FAKTA RAKSTURU

Par faktu vispārīgā nozīmē sauc parādību, kas pastāv īstenībā vai arī pastāvēja pagātnē. To var redzēt, pierakstīt, nofotografēt, t. i., uztvert ka kādu realitāti.

Kas ir psihiskās darbības fakts?

Cilvēka psihi atspoguļo psihiskie procesi (atmiņa, domāšana, sajutās) un psihiskie stāvokli (skumjas, prieks), tādēļ psihiskās darbības faktiem ir būtiskas, īpašas iezīmes: tā kā tie veido cilvēka ārējo izpausmju iekšējo kodolu, tos var izpētīt tikai *pastarpināti.* Tā piemēram, ja cilvēks jūt lielu prieku par veiksmīgi izdarītu darbu, apkārtējie cilvēki redz viņa jutu ārējo izpausmi — mīmiku, kustības, taču psihiskās parādības (priecīgais noskaņojums, apmierinājuma izjūta) paliek apslēptas. Lai izpētītu šos pārdzīvojumus, t. i., to rašanos, norisi, izmaiņas, nepieciešamas speciālas metodes.

Psihiskās darbības fakti ir ārkārtīgi daudzveidīgi pēc satura,, formas, apmēra, sarežģītības un struktūras. Pie tiem pieder gan kļūda, kuru skolēns pieļāvis diktātā, gan pārkāpums, kurā izpaužas viņa tikumisko jūtu nepilnīgā attīstība, gan jauns, neparasts vārds, kuru izdomājis divus gadus vecs bērns, gan arī sestās klases skolēna patstāvīgie spriedumi par literāro varoni.

Lai noteiktu, kādus faktus nepieciešams savākt, par pamatu jāņem tie uzdevumi, kas jāatrisina, vai temati, kurus paredzēts izpētīt. Ja psihologs interesējas par bērnu rotaļu elementārajam formām, tad bērna ikviena rīcība, kas atkārto pieauguša cilvēka darbību ar kādu priekšmetu, uzskatāma par faktu, kas raksturo bērnu rotaļu sākotnējās formas. Taču tad, ja zinātnieks pētī bērnu patstāvības zemākos veidus, viņš savāc tādus faktus, kuri atklāj ne tik daudz atdarināšanas procesu, cik bērna prasmi jaunā veida likt lietā savas zināšanas un patstāvīgi izmantot pazīstamus paņēmienus jaunos apstākļos.

Tādējādi, precizējot savu pētījumu mērķi, zinātnieks nosaka,, kādi fakti viņam jāsavāc. Faktiem jāraksturo tie cilvēka, subjekta psihiskie procesi un stāvokļi, kā arī tās psihiskās īpašības, ko pētī psihologs. Tā, piemēram, zinātnieks novēroja, ka septiņus gadus vecais Kola vairākas reizes centās iekustināt ceļamkrānu, kuru viņš uzbūvēja, taču modelis nedarbojās. Tad zēns pameta konstrukciju uz grīdas un sāka raudāt. Šim faktam var būt dažāds izskaidrojums, to var izraisīt vairāki cēloņi (dusmas, nogurums).

Apkopojamie fakti būs droši un pārliecinoši, ja zinātnieks, iespējami labāk pazīs pētāmo bērnu, visu viņa īso, taču notikumiem bagāto dzīvi, viņa ieradumus, temperamenta īpatnības, attiecības ar

apkārtējiem cilvēkiem utt. Tad neviens atzīmētais fakts nebūs mazsvarīgs, ar gadījuma raksturu. Fakts Jaus vieglāk un dziļāk atklāt cēloņus, kas izraisa attiecīgo parādību, t. i., dos iespēju izprast tās psihiskās darbības likumsakarības, kuras tiek pētītas. Acīm redzot, katras psihiskās izpausmes nozīmi bērna raksturojumā lielā mērā nosaka viņa dzīves gaita un individuālas īpatnības.

Psihiskās darbības fakti nav viennozīmīgi. Līdzīgi stāvokļi dažkārt var izpausties pat gluži atšķirīgās formās. Spēcīgs emocionālais pārdzīvojums bērnam dažreiz izraisa paaugstinātu uz-budinātību: kliegšanu, skaļu smiešanos, straujus žestus. Citos gadījumos tādos pašos apstākļos bērni kļūst nomākti, raudulīgi, noslēgti.

Jo vairāk faktu ir zinātnieka rīcībā, jo drošāki un pareizāki būs viņa secinājumi par pētāmo parādību psiholoģisko raksturu.

Tikai salīdzinot šos dažādos faktus, atrodot tajos kopīgas iezīmes, zinātniekam rodas iespēja izdarīt secinājumus par pētāmās parādības īpatnībām. Nosakot faktu savstarpējo sakaru, to kopīgās iezīmes un atšķirības, zinātniekam rodas reāla iespēja viena bērna dažādās darbībās atklāt vienas un tās pašas likumsakarības, bet dažādu bērnu vienādajām izpausmēm saskatīt atšķirīgus psiholoģiskos cēloņus.

Galvenie fakti, kurus pētī psihologs, ir bērna darbība un runa, jo tieši tajos pirmām kārtām objektivizējas, t. i., izpaužas, cilvēka psihiskie procesi un stāvokļi.

A. Darbības var but ļoti daudzveidīgas pec sarežģītības, rakstura, struktūras un orientācijas. Darbības ir bērna rokas vienkāršas kustības rakstot, darba operācijas, sporta kustības. Darbība diferencējas ārējā, t. i., fiziskā darbībā, un iekšējā, t. i, prāta darbība (spriedumi, salīdzinājumi, slēdzieni). Darbības var būt apgūtas (iemaņas) un saistītas ar problēmu risināšanu (meklējošas, pētnieciskas).

Taču, lai arī kādas būtu cilvēka darbības, tās parasti ir izraisītas, virzītas uz kaut kādu mērķi un kaut kādā veidā sagatavotas. Zinātnieka uzdevums ir atšifrēt novērojamo darbību un atklāt, kāda nolūka bērns to veicis, kas viņu pamudinājis un kādas psihiskas īpašības izpaudušas šajā darbībā. Tā, piemēram, ja trīs gadus vecs bērns neatlaidīgi cenšas paņemt no plaukta lielu plīša lāci, ja viņš vairākkārt atkārto savus mēģinājumus, kaut arī dažkārt apgāžas, nokrīt, pat sasitas, var izdarīt secinājumu, ka bērnam ļoti gribas dabūt rotaļlietu, ka viņš parāda lielu neatlaidību ši mērķa sasniegšanai.

Var redzēt, ka bērnam vēl nav to zināšanu un prasmju, kas viņam nepieciešamas, lai pareizi izmantotu viņa rīcībā esošos līdzekļus. Var saskatīt bērna izturību, viņa dusmas un vēlāk prieku, kas izpaužas darbības, mīmikā, priecīgos izsaucienos utt.

No komplicētām bērna darbībām veidojas viņa darbs (rotaļas, strādāšana, zīmēšana), kurā izpaužas daudz vairāk psihisko īpašību, pie tam šīs īpašības atrodas daudz sarežģītākās kombinācijas.

B. Reāls psihiskās darbības fakts ir arī bērna valoda. Bērni vārdos izsaka savu mērķi, t. i., to, ko viņi grib izdarīt, bieži atsedz savu centienu iemeslus, motīvus, izsaka savu izpratni vai neizpratni par parādību vai notikumu, kuru viņi novēro. Precīzi atzīmēdams bērna valodu viņa aktīvās darbības momenta, saskare ar pieaugušajiem un bērniem un dažādos apstākļos, zinātnieks gūst iespēju savākt daudz faktu materiāla un vēlāk izpētīt to.

C. Bez tam papildus var izmantot arī citus psihiskās darbības faktus — emocionāla stāvokļa izraisītās kustības: mīmiku, žestus, pozas un runas intonāciju, kas pauž bērna vispārējo emocionālo stāvokli un attieksmi pret to, ko viņš dara vai par ko runa.

Grāmatā nav dotas psihiskās darbības faktu visas īpatnības, taču arī iezīmes, kas minētas, ļauj noprast, cik sarežģīts ir psihisko parādību pētīšanas process. Sevišķi grūts uzdevums ir pa-tieši zinātniski izpētīt bērnu. Lai nodrošinātu pētījumam augstu zinātnisko līmeni, t. i., pirmām kārtām iegūtu vērtīgus faktus, zinātniekam jāprot izmantot speciālas bērna psiholoģiskās pētīšanas metodes.

METOŽU RAKSTUROJUMS

Atšķirībā no tādas bērnu novērošanas, kuru ik dienas izdara ikviens pedagogs praktiķis, kas iedziļinās sava darba, zinātniskajai pētīšanai jau no paša tās sākuma raksturīgs tas, ka fakti tiek izraudzīti stingrā atkarībā no tā, kāds ir izvirzītais uzdevums un kādas likumsakarības psihologam jāatklāj. Faktu iegūšanai izmanto dažādas metodes.

NOVĒROŠANAS METODE

Novērošanai kā bērna psihiskās darbības pētīšanas metodei raksturīgs tas, ka pētītājs fiksē bērna darbību, izteikumus, rīcību ikdienas dzīvē. Tā, piemēram, pētot trīs četrus gadus vecu bērnu savstarpējās attiecības, pētītājs novēro, kā viņi rotaļājas, ka uzvedas mazgāšanās telpā, pastaigā, pie galda, guļamtelpā utt.

Novērošanas metodei ir vairākas pozitīvas iezīmes:

1) pētītājs savāc faktus par bērna uzvedību dabiskos, apstākļos. Nezinot, ka viņus kāds novēro (tas ir pirmais nosacījums, kas jāievēro, izmantojot novērošanas metodi), bērni uzvedas brīvi. Līdz ar to var iegūt patiesus, no dzīves ņemtus faktus;.

2) vērodams bērnu uzvedību, pētītājs katru bērnu redz kā viengabalainu personību. Katru bērna repliku vai darbību viņš uztver nevis kā izolētu, atsevišķu parādību, bet gan saistībā ar citām darbībām, citiem vārdiem vai rīcību. Tādēļ katrs fakts tiek uztverts kā pētāmās personības izpausmju sistēmas viens posms vai atsevišķs elements;

3) tā kā bērna uzvedību kolektīva, viņa darbības, pārdzīvojumus un valodu parasti ietekmē citi bērni, novērojot var secināt par konkrētā (pētāmā) bērna attiecībām ar citiem kolektīva locekļiem. Ja pirmsskolas vecuma bērna uzvedība bērnudārza un ģimenē ir krasi atšķirīga, zinātniekam izvirzās uzdevums noskaidrot, kādi cēloņi izraisa bērna spītību un kaprīzes attiecībās ar ģimenes locekļiem;

4) izmantojot novērošanas metodi, ļoti skaidri var saskatīt saistību starp bērna uzvedību un skolotāja vai audzinātajā rīcību.. Pētītājs var gūt priekšstatu par bērna un skolotāja savstarpējo attiecību īpatnībām un par to, cik sekmīgi pieaugušie vadījuši bērna rīcību un darbību.

Taču novērošanas metodei ir arī vairāki trūkumi, kas ierobežo tās izmantošanu:

1) novērojamo faktu sakņojums dzīvē, to ciešā saistība ar daudzām gadījuma rakstura sociālām, psihiskām un fiziskam parādībām apgrūtina katras atsevišķās parādības izpratni un analīzi. Kas ir būtiskais? Kādas pazīmes un attiecības jāuzskata par galvenajam fakta skaidrojumā? Kādi nejauši, nebūtiski momenti jāatmet?

Alla rupji atbildēja vecmāmiņai, kad tā atnāca pēc viņas uz bērnudārzu pirms parastā laika un tādējādi atrāva meiteni no rotaļas. Kas bija šis rupjības pamatā: dusmas par to, ka nebija iespējams pabeigt interesanto rotaļu, vai attieksme pret vecmāmiņu ģimenē? Varbūt rupjības iemesls bija bērna slimība, kuru pieaugušie vēl nebija atklājuši? Varbūt vainīgs bija lielais uzbudinājums? Bet varbūt

vecmāmiņa kaut ko pateica mazmeitai no rīta un tādēļ bērns, satiekoties ar viņu vakarā, atbildēja tik asi? Varbūt vecmāmiņa vispār nav vainīga, varbūt audzinātāja dienā izteica Allai aizrādījumu un meitene dusmas par aizvainojumu izgāza uz vecmāmiņu?

Tā kā pētāmais fakts cieši saistīts ar citiem bērna dzīves apstākļiem, psihologam jāveic milzīgs darbs, lai noskaidrotu novērojamas parādības būtiskos momentus;

2) novērojot bērnu uzvedību, pētītājs neiejaucas viņu darbībās, neizlabo kļūdas spriedumos, nepalīdz izkļūt no grūtībām. Viņš tikai fiksē, ko un ka bērni dara. Tādēļ pētītājs nevar noskaidrot bērnu iespējas veikt labāk, ātrāk, sekmīgāk to, ko viņi dara. Neiejaukšanas pētāmajā procesā būtībā ir nogaidoša izturēšanas. Pētītājs fiksē tikai faktus, kurus skaidri parāda bērni, bet pats neveicina to parādību rašanos, kuras viņš grib izpētīt;

3) pētītājs nevar nodrošināt viena un tā paša fakta atkārtotu novērošanu, bet tas bieži vien ir nepieciešams, lai pārbaudītu, precizētu un papildinātu tos iespaidus, kas saglabājušies pēc pirmās novērošanas;

4) fakti, kas iegūti ar novērošanas metodi, parasti tiek fiksēti aprakstošā formā. Tikai izmantojot tehniskos līdzekļus, pirmām kārtām skaņu ierakstu līdzekļus (magnetofonus) un filmu uzņemšanas aparātus, iespējams gūt pilnīgu ieskatu par to bērna dzīves posmu, kurš novērots. Ja šādu aparātu nav (bet, ja tie ir, bieži vien bērnu uzvedība vairs nav dabiska), novērotie fakti tiek pierakstīti. Aprakstītos faktus, kuri ir dažāda rakstura un bieži vien neskaidri, ir ļoti sarežģīti izanalizēt un vēlāk vispārināt. Stipri ierobežotas ir iespējas izmantot statistiskās metodes iegūtā materiāla apstrādei. Tādēļ izsecināt kaut kādus likumus, pamatojoties tikai uz novērojuma fiksēšanas paņēmienu, praktiski gandrīz nav iespējams.

Izmantojot novērošanas metodi zinātniskajos pētījumos, nepieciešams ievērot dažus nosacījumus. Jo skaidrāk formulēts pētīšanas uzdevums vai jautājums, jo precīzāka un mērķtiecīgāka būs faktu atlase, atzīmēšana un pēc tam arī analīze.

Nepieciešama arī prasme veikt novērošanu, t. i., ātri, precīzi un objektīvi fiksēt to, kas tiek pētīts. Grūtības rada tas,, ka novērojumi jāveic izlases veidā (atbilstoši izvirzītajam jautājumam), pie tam izraudzītie fakti jāatzīmē pietiekami pilnīgi (var izmantot dažādus saīsināta pieraksta paņēmienus: īpašas zīmes un pieņemtus apzīmējumus, kā arī fotouzņēmumus, kinofilmas).

Ar novērošanu tikai tad var iegūt vērtīgus faktus, ja to veic konsekventi, sistemātiski, piemēram, viena un tajā pašā laikā, ar vieniem un tiem pašiem bērniem. Sistemātiskas novērošanas piemērs ir dienasgrāmatas, kas raksturo viena bērna vai vairāku bērnu attīstību kādā laika posmā (piemēram, no dzimšanas brīža līdz trīs vai piecu

gadu vecumam). Šāda novērošana ir monogrāfiskās metodes pamatā (N. Leitesa, D. Elkoņins, *L.* Slavina u. c). Pētot izmaiņas, kas notiek kāda bērna psihiskajā darbībā dažādos viņa dzīves momentos, zinātnieks var atklāt ne tikai šī bērna psihiskās attīstības etapus un īpatnības, bet arī ar salīdzināšanu daudzveidīgi iepazīt dažādu bērnu attīstību.

EKSPERIMENTĀLĀ METODE

Eksperiments jeb mēģinājums ir īpaši organizēts bērna psihiskās attīstības īpatnības vai momenta pētīšanas veids. Eksperimentam raksturīgas šādas pozitīvas iezīmes:

1) pētītājam nav jāgaida, kamēr bērnam parādīsies tas spējas (piemēram, tēlotājā mākslā vai matemātikā) vai rakstura iezīmes (neatlaidība, patstāvība), kuras viņš pētī. Zinātnieks pats rada apstākļus, kas izraisa pētāmo psihisko procesu (verbālo jeb jēdzienisko atmiņu; tēlaino domāšanu u. c). Tā, piemēram, lai izpētītu, kā uzslavas ietekmē bērna gribas piepūli, zinātnieks organizē mēģinājumu tā, lai vajadzīgajā brīdī varētu izmantot uzslavas bērna darbības pastiprināšanai;

2) eksperimentētājs var vairākkārt atkārtot mēģinājumus, lai pārbaudītu iegūtos rezultātus. īpaši svarīgi ir tas, ka var izmainīt vairākus apstākļus un tāda veidā noteikt to ietekmi uz pētāmo parādību. Tā, piemēram, mainot vārdu grupas, kuras eksperimentētājs liek bērniem iegaumēt, un saglabājot bez izmaiņām visus pārējos nosacījumus, viņš konstatē vielas iegaumēšanas apjoma vai pakāpes atkarību no vielas izpratnes. Variējot iegaumējamās vielas saturu, tās pasniegšanas metodes, atkārtojumu skaitu vai atkārtošanas paņēmienus, eksperimentētājs konstatē pētāmās parādības (šajā gadījumā — atmiņas) atkarību no citām parādībām vai šīs parādības likumsakarības;

3) eksperimenta katru atsevišķo rādītāju eksperimentētājs var atzīmēt vienkāršā un īsā formā. Visvienkāršākajā gadījuma tos atzīmē ar «+» vai « — ». Pētot, kāds ir domāšanas operāciju raksturs uzdevumu risināšanas gaitā, eksperimentētājs iegūst vairākus rādītājus: rādītāju par to, vai bērns uzdevumu atrisinājis vai ne, rādītājus, kas raksturo pieļauto kļūdu daudzumu, raksturu un stabilitāti, risināšanas paņēmienus, uzdevuma izpildes ātrumu

u. c. Eksperimenta protokolam jābūt pietiekami izvērstam.

Būtiska nozīme ir tam, kādus paņēmienus izmantojis viens vai otrs bērns (skolēns), risinot doto uzdevumu, kā arī viņa paskaidrojumam par to, kādēļ viņš izraudzījās attiecīgo risināšanas paņēmienu.

Tādēļ eksperimenta protokolam jābūt pietiekami plašam. Tajā jāatzīmē risinājumi, meklējumi, kļūdas, to labojumi, tātad viss, kas raksturo bērna darbību. Parasti jāatzīmē arī laiks, kas patērēts katra uzdota uzdevuma risināšanai;

4) eksperimenta protokola analīze ir daudz vienkāršāka nekā novērojuma pierakstu apstrāde, jo eksperimentā iegūtie dati vairuma gadījumu ir viena tipa, tie seko cits citam vienā un tajā paša stingri

paredzēta kārtībā. Eksperimenta rezultāti izteikti ar skaitliskiem radītājiem, kas dod iespēju tos daudzpusīgi salīdzināt un vispārināt, izmantojot statistiskās apstrādes dažādos veidus. Likumsakarībām, kas izteiktas ar skaitļiem, ir lielāks pierādījuma spēks.

Tomēr eksperimentam kā bērna psiholoģijas pētīšanas metodei ir arī trūkumi:

1) zinātnieks pats izraisa pētāmo psihisko parādību, tādēļ tās norise vairs nav dabiska. Bērniem jāatbild uz jautājumiem, jārisina uzdevumi un dažreiz jāizpilda viņiem gluži svešas, nesaprotamas darbības: jānospiež pogas, pēc noteikta signāla pārmaiņus ar vienu un otru roku jāsaspiež gumijas balons utt.;

2) īsās atbildes uz nedaudzajiem jautājumiem, kurus iepriekš sagatavojis eksperimentētājs, nesniedz pilnīgu priekšstatu par pētāma bērna personību;

3) eksperimentētājam speciāli jāgatavojas eksperimentam, jāapgūst tehniskās iemaņas un variāciju statistikas (matemātiskās statistikas daļas) elementārie paņēmieni. Eksperimentētājam jāapgūst attiecīgas iemaņas, kas nodrošina eksperimenta zinātnis-kumu. Pie tām pieder māka precīzi sniegt norādījumus., prasme konstatēt reakcijas ilgumu un īpatnības, ievērot secību uzdevumu sniegšana un vienlaikus realizēt individuālo pieeju pārbaudāmajam, īpaši maziem bērniem;

4) eksperimentētājs eksperimenta laikā pievērš mazāk uzmanības bērnu uzvedībai, nekā izdarot novērojumu dabiskos apstākļos. Tas notiek tādēļ, ka dažādās ierīces (laboratorijas eksperimenta apstākļos), pārraidot signālus, reģistrē pētāmo bērnu darbību un tas ilgumu, un līdz ar to zinātnieks vairāk spiests novērot bultiņu un skaitītāju stāvokli nekā pētāmo bērnu darbību un runu.

Šie trūkumi nav vienādā mērā raksturīgi visiem plašāk izplatītajiem eksperimenta veidiem.

Patlaban plaši lieto šādus eksperimenta veidus.

Laboratorijas eksperiments

Eksperimentu veic speciāli iekārtotās telpās, kurās ir dažādas ierīces un iekārtas, pirmām kārtām aparāti, ar kuriem strada eksperimentētājs. Viņš dod signālus komandas, rāda attēlus, ieslēdz lampiņas, zvanus un citus kairinātājus. Ierīces vajadzīgas arī pētāmajam bērnam. Pēc dažādiem signāliem viņam jānospiež attiecīgas pogas vai sviras, jāpagriež rokturi, jāizvirza tapiņas. Bērnu parasti ievieto īpaši iekārtotā kamera, kur viņš ieņem noteiktu vietu ekrāna priekšā vai pie speciāla galda, kas apgādāts ar attiecīgiem aparātiem. Dažreiz bērns tajā atrodas guļus stāvoklī īpašā gultā. Dažu eksperimentu laika bērna ķermenim pievienoti daudzi adapteri, kas reģistrē pat mazākās pārmaiņas asinsvadu, muskuļu un nervu sistēmās un pārraida signālu speciālām pierakstu ierīcēm. Bez tam laboratorijas eksperimenta izmanto dažādus reģistrētājaparātus, piemēram, tādus, kas precīzi fiksē bērna kustību ilgumu, spēku, ātrumu un virzību, ka arī reģistrē ierosas procesus galvas smadzeņu garoza, kuri rodas, kaut kādu kairinātāju, bērna vispārējā stāvokļa ietekme.

Šādi pētīšanas apstākļi bērnam ir ļoti neparasti. Bērna darbības dabiskumu sekmē tas, ka viņš neredz eksperimentētāju, kas pārraida signālus un vēro bērnu pa īpašiem lodziņiem.

Laboratorijas eksperimenta laikā bērns atrodas mākslīgos apstākļos, tādēļ padomju psihologi ārkārtīgi reti šo metodi vienu pašu izmanto mazu bērnu psihes pētīšana.

Kameras eksperiments

Šis pētīšanas veids radās un nostiprinājās pēdējos 30—40 gados. Lai novērstu laboratorijas eksperimenta radīto mākslīgo apstākļu negatīvo ietekmi uz bērnu, psihologi, pirmām kārtām padomju zinātnieki, izstrādāja speciālu eksperimenta veidu, kuru nosacīti var dēvēt par kameras eksperimentu. Atšķirība no laboratorijas eksperimenta kameras eksperimentu var izdarīt ikviena brīva istabā, kurai ir parasts iekārtojums. Kameras eksperimenta piedalās eksperimentētājs, pētāmais bērns un dažreiz arī protokolists. Instrukcijas par veicamo darbu, jautājumi bērnam, ikvienam uzdevumam patērētais laiks, uzdevumu uzdošanas secība — visi šie momenti ir precīzi noteikti un eksperimenta laika tiek rūpīgi ievēroti.

Eksperimenta apstākļi ir ļoti dabiski, tādēļ bērns jūtas brīvi. Bērnam vairs neliek rīkoties ar viņam svešiem aparātiem, lampiņām, svirām, pogām, bet gan uzdod aplūkot attēlus, izveidot ornamentus no krāsainiem dažādu materiālu gabaliņiem, atminēt mīklas, t. i., rīkoties ar pazīstamām rotaļlietām, attēliem, skaitļiem. Pie tam pirms eksperimenta eksperimentētājs parasti iepazīstas ar katru bērnu un visu grupu kopuma, aktīvi piedalās bērnu dzīvē. Līdz ar to nodarbībās, kuras eksperimentētājs organizē pētīšanas nolūkā, bērni vairs nav saspringti, bet gan parāda interesi.

Kameras eksperimentā saglabājas visas laboratorijas eksperimenta pozitīvās iezīmes. Eksperimentētājs veic daļu funkciju, kuras laboratorijas apstākļos bija uzticētas aparātiem. Viņš pats raida signālus, fiksē bērna atbildes, atzīmē viņa darbību ilgumu, spēku, paņēmienus, rūpīgi vēro uzvedību, noskaņojumu. Protams, arī kameras eksperimenta laikā eksperimentētājs bieži vien izmanto dažus vienkāršus aparātus, piemēram, hronometru vai ekrānu demonstrējumiem, tomēr bērna dabiskā izturēšanās pret pazīstamu pieaugušo cilvēku netiek traucēta.

Psiholoģiski pedagoģiskais eksperiments

Šo eksperimenta veidu, kuru izstrādāja A. Lazurskis, plaši izmanto pedagoģiskajā psiholoģijā. Viņš pieļāva bērna pētīšanu vienlaikus ar viņa mācīšanu vai audzināšanu. Arī padomju psiholoģijas zinātnē šis ir viens no galvenajiem uzdevumiem.

Ir zināms, ka jebkuru parādību dziļi var iepazīt tikai tad, ja pētītājs pats aktīvi iedarbojas uz šo parādību, izmaina, pārveido to. Tā, piemēram, ja zinātnieka uzdevums ir izpētīt kolektīvisma elementārāko formu veidošanos, viņš nedrīkst aprobežoties tikai ar vienas izraudzītas bērnu grupas savstarpējo attiecību vērojumiem. Lai atklātu cēloņus, nosacījumus, kas izraisa kolektīvisma jutu rašanos, zinātniekam bērnu dzīve jāorganizē tā, lai izveidotos pētāmās attiecības un derīgi paradumi, rastos iespējas parādīt iniciatīvu, veidot pozitīvas attiecības citam ar citu.

Pamatojoties uz noteiktu zinātnisku pieņēmumu (hipotēzi, aptuvenu spriedumu), pētītājs dažādi variē psiholoģiski pedagoģiskos eksperimentus. Tā, piemēram, vienā klasē vēstures vielas apguvei viņš izmanto speciāli izraudzītus attēlus pirms attiecīgās tēmas mācīšanas, bet citā — paralēlajā klasē šos pašus attēlus demonstrē skaidrojuma laikā.

Tādējādi skolotājs variē tikai vienu no nosacījumiem un pēc tam, izmantojot salīdzināšanu, pētī iegūtos rezultātus. Šāda izmēģinājuma un kontroles grupu salīdzinoša pētīšana plaši izplatīta skolas Padomju Savienībā un ārzemēs. Šī veida eksperiments (eksperiments ar dažādiem variantiem) ļauj pedagogam pēc vajadzības izmantot jaunus apstākļus, paņēmienus, līdzekļus vai arī atteikties no iepriekšējiem. Tādējādi, izdarīdams izmaiņas bērnu audzināšanas un mācīšanas procesā, zinātnieks var noteikt attiecīgo izmaiņu ietekmi uz pētāmajiem bērna personības momentiem. Psiholoģiski pedagoģiskais eksperiments, aktīvi ietekmēdams atsevišķu bērnu, visu klasi vai bērnu grupu, ļauj zinātniekam noteikt pētāmā procesa iezīmes, sakarības un dažādos momentus, kā arī bērna personības stāvokli un īpatnības. Ar novērojumu vai laboratorijas eksperimentu to izdarīt nav iespējams.

Šāda veida eksperimentam ir vēl viena neapšaubāmi pozitīva iezīme. Tas ir ne tikai pētīšanas paņēmiens, bet arī bērnu audzināšanas līdzeklis. Izmēģinādams labākās metodes, progresīvākos mācīšanas un audzināšanas paņēmienus, zinātnieks rada izmēģinājuma grupās vislielākās iespējas bērnu attīstībai.

Veicot psiholoģisko eksperimentu, parasti tiek pētīti vairāki «momenti», kuriem jāsniedz priekšstats par pētāmas parādības stāvokli

pirms un pēc attiecīgo apstākļu radīšanas (piemēram, pirms un pēc diapozitīvu skatīšanās). Atsevišķo momentu pētīšana neizslēdz, bet, tieši otrādi, nosaka arī nepārtrauktu pētīšanu, kura ietver bērnu novērošanu ik dienas, viņu panākumu, pieļauto kļūdu un dažādu grūtību (darbā, attieksmēs ar citiem bērniem) rūpīgu atzīmēšanu. Šī pētīšanas metode sniedz ieskatu par bērna zināšanu, iemaņu, prasmju, spriedumu, interešu attīstības procesa stāvokli attiecīgajā attīstības līmenī (šos bērna personības aspektus var noteikt, izmantojot eksperimentālo uzdevumu speciālu sēriju). Bērnu psihiskās attīstības pētīšanai ar «momentu» metodi var izmantot ne tikai dažādus psiholoģiski pedagoģiska eksperimenta veidus, bet arī dažus testu[1] variantus. Attīstības momenti tiek noteikti dažādos laikos un ar dažādiem intervāliem atkarība no pētījuma uzdevuma un apstākļiem.

Testu metode

īpašs eksperimenta veids ir pētījumi, kuros izmanto testus. Testi ir īsi, standartizēti uzdevumi, kas sastādīti, lai noteiktu dažādu bērna psihisko procesu attīstības pakāpi, piemēram, prasmi iegaumēt un atkārtot saprotamu vai bezjēdzīgu materiālu, loģiski spriest vai izdarīt patstāvīgus secinājumus. Uzdevumu grūtības pakāpe noteikta jau iepriekš, izdarot daudzus izmēģinājumus. Testus uzdod visiem bērniem vai pieaugušajiem, un to izpildei sastādīta standartveida instrukcija. Testiem pievienoti vienādi materiāli (attēli, zīmējumi, uzdevumi). Atrisinājuma rezultāti arī ir paredzēti. Tos novērtē pēc iepriekš izstrādātas skalas.

Bērnu garīgās attīstības mērīšana, izmantojot noteiktas grūtību pakāpes īsu uzdevumu sēriju, plaši izplatījās Alfrēda Binē (1857—1911) darbu ietekmē. Talantīgais franču psihologs daudzus gadus pētīja bērnu psihisko attīstību un izveidoja skalu 3 līdz 15 gadus vecu bērnu garīgās apdāvinātības noteikšanai (1905, 1908, 1911).

Šo metodi pārņēma visas pasaules psihologi, jo tā piesaistīja uzmanību ar vienkāršo pētīšanas tehniku un iespēju ātri iegūt rezultātus: saskaitot punktus, kurus ieguvis pētāmais bērns, pētītājs pēc skalas iedaļām var noteikt bērna vispārīgās vai speciālās attīstības līmeni. Taču šī metode ātri pārvērtās par paņēmienu, ar

No angļu vārda *test* — pārbaude, pētīšana.

kura palīdzību viegli un «zinātniski» var atlasīt bērnus, pusaudžus un pieaugušos dažādām mācību iestādēm, karaspēka daļām un ražošanas nozarēm. Sākot ar 20. gadiem, šo metodi sāka izmantot arvien plašāk, pie tam tā ieguva aizvien formālāku raksturu, līdz ar to zaudējot savu zinātnisko pamatu. Mūsdienās šīs metodes dažādie varianti plaši tiek izmantoti ārzemēs, īpaši ASV un Anglijā, kur tos lieto, lai neļautu dažās mācību iestādēs iekļūt attiecīgam audzēkņu kategorijām vai arī lai noteiktu nevēlamo strādnieku «profesionālo nepiemērotību».

Novērtējot izmēģinājuma rezultātus, pētītājs neuzskata par vajadzīgu noskaidrot, kādēļ pētāmais doto testu atrisinājis veiksmīgi vai neveiksmīgi. Tas, kurš neiegūst noteikto punktu skaitu, attiecīgajā skola vai rūpnīca netiek pieņemts. Dabiski, garīgo un profesionālo spēju noteikšana šādā veidā nav objektīva un zinātniska.

Tā kā bērna attīstības līmeni visbiežāk nosaka tie sociāli ekonomiskie apstākļi, kuros bērns dzīvo līdz testu izpildei, tad nav brīnums, ka kapitālistiskās sabiedrības apstākļos bērni, kas nāk no proletariāta slāņa, parasti neiegūst vajadzīgo punktu skaitu. To uzskata par darbaļaužu bērnu apdāvinātības dabiskā zemā līmeņa

radītāju. Pamatojoties uz šo faktu, darbaļaužu bērni tiek uzskatīti par nespējīgiem mācīties un viņus neuzņem augstākajās skolas.

Anglijā plaši izplatītos testus, to zinātnisko un praktisko nepamatotību un rezultātu tendenciozo izmantojumu bērnu un pieaugušo atlasei pēc attiecīgajiem rādītājiem nesaudzīgi kritizēja angļu psihologs Braitons Saimons.[11]

Testu metodi plaši izmantoja pedoloģijā. Tās aplamo būtību kritizēja VK(b)P CK savā lēmumā «Par pedoloģiskiem izkropļojumiem Izglītības tautas komisariāta sistēmā», kas pieņemts 1936. gada 4. jūlija. Šajā lēmumā atzīmēts testu metodes antizinātnis-kais pamats, norādīta patvaļīgā rezultātu izskaidrošana un teikts, ka tā rupji ignorē mācīšanas un audzināšanas izšķirošo nozīmi bērna attīstībā. Padomju psihologi 1936. gadā atteicās no tiem testiem, kuri vel līdz šim plaši izplatīti ASV un citās kapitālistiskajās zemes.

Pēdējā laikā testu metodi atkal sāk izmantot padomju psiholoģija, taču tiek atzīti tikai tie testi, kuru rādītāji (simptomātis-kums) iegūti, pārbaudot daudz bērnu, un ir droši. Testu metodei, bez šaubām, ir pozitīvas iezīmes:

1) izmantojot šo metodi, notiek salīdzināšana ar kādu normu. Bērnu psiholoģijas neatliekams uzdevums ir noteikt bērnu attīstības normatīvus. Kamēr tas nav atrisināts, nevienu problēmu par mācību vielas saprotamību (t. i., programmu izveidi) nevar zinātniski pamatot. Attīstības normatīvu izstrādāšana attiecīgajiem bērnu vecuma periodiem nepieciešama arī tādēļ, lai noteiktu, kāda atšķirība ir starp garīgi atpalikušiem bērniem un pedagoģiskā ziņā novārtā atstātiem, taču normāliem bērniem. Kamēr šis jautājums nav argumentēti atrisināts, viss bērnu mācīšanas un audzināšanas darbs ir bez zinātniska pamata;

2) testi ļauj atkārtoti un pa variantiem, t.i., salīdzinoši, pētīt bērnu un bērnu grupu dažādos laikos, dažādos apstākļos;

3) testu metodes precizitāte un lakoniskums dod iespēju īsā laikā savākt daudz skaitliskā materiāla. Šī materiāla statistiskā apstrāde ļauj zinātniekam izteikt iegūtos rezultātus ar skaitliskiem rādītājiem (koeficientiem, indeksiem). Pārbaudot tos ar atkārtotiem izmēģinājumiem, kuros izmanto paralēlas (pec grūtību pakāpes) sērijas, pētītājs iegūst datus, kuriem ir augsta ticamības pakāpe;

4) testu metodi var izmantot ikviens lietpratīgs psihologs un pedagogs, jo tā neprasa speciālu ilgstošu sagatavošanos vai sarežģītas ierīces.

Padomju psiholoģijā testus izmanto par līdzekli, lai noteiktu katra bērna personības attīstības īpatnības, un tie pamatojas uz pavisam citiem uzskatiem par bērna attīstību nekā buržuāziskajā zinātnē. Padomju pedagoģijā pētījumus izdara, lai turpmāko pedagoģisko darbu ar attiecīgo bērnu varētu veikt, ņemot par pamatu viņa

personības stipras vai vajās puses, kas atklātas ar testiem. Citiem vārdiem sakot, bērna psihes pētīšanai testu metodi var izmantot vienlaikus ar citam metodēm.

Attīstības līmeņa noteikšanas metodes izstrādājuši šādi zinātnieki: N. Aksarina (zīdaiņiem un mazbērniem), A. Ļubļinska (jaunākā skolas vecuma bērniem), Z. Kalmikova (vidēja skolas vecuma bērniem). Vispārīgās prasības, kas izvirzītas testu metodei, formulējis N. Bernsteins.

Novērošana un dažāda veida eksperimenti ir galvenie paņēmieni, ar kuriem var iegūt psihiskās darbības faktus. Tomēr pētīšanā papildus var izmantot arī dažas citas metodes, kas sniedz vērtīgas ziņas par bērna psihiskās attīstības īpatnībām. Pie šādam metodēm pieder, piemēram, speciāla bērnu rotaļu, zīmējumu un stāstījumu pētīšana. Tomēr šāda veida pētīšana parasti sniedz tikai papildu ziņas. Lai izpētītu bērnu psihi, prakse izmanto arī dažādus mutvārdu jautājumus un anketas, kas jāizpilda vecākiem un audzinātājiem. Šīs pētīšanas metodes palīdz noskaidrot bērna dzīves gaitu, viņa intereses, raksturu un uzvedību dažādos apstākļos un dažāda veida darbību laikā.

Parasti psihologs pētnieks izmanto nevis tikai vienu metodi, bet gan vairākas metodes, lai vispusīgi izpētītu attiecīgo problēmu.

IEGŪTO DATU APSTRADE

Iegūtie dati vēl nav gatavs materiāls, tāpēc tos nepieciešams apstrādāt. Tikai pēc apstrādes var atklāt tās likumsakarības vai būtiskas saites, kuras izzināt ir pētīšanas uzdevums. Savāktā materiāla apstrādē izšķir piecus posmus:

1) katra atsevišķā fiksētā fakta analīze nozīmē bērna atbildes, darbības, rīcības, sprieduma, zīmējuma, rakstu darba un citu savākto materiālu novērtēšanu. Šīs pirmējās analīzes mērķis ir atklāt bērna psihes īpatnības, kas jānosaka atbilstoši pētīšanas uzdevumam. Tā, piemēram, pētot bērnu priekšstatus, zinātniekam katrā atzīmētajā rotaļā, bērna stāstījumos vai sacerējumos jāatrod visi tie momenti, kuros atspoguļojas bērna priekšstati par konkrētiem priekšmetiem, attiecīgas profesijas cilvēkiem (ārstu, šoferi) vai agrākiem notikumiem, kurus bērni pazīst pēc pieaugušo stāstījumiem, attēliem u. c. Izdarot pirmējo analīzi, pētītājs pievērš īpašu uzmanību bērna kļūdu raksturam un daudzumam, nosaka dienas laiku, kurā tās pieļautas, kā arī grūtības, kas bērnam radušas noteiktos viņa darbības momentos vai ikdienā. Viņš atzīmē, kā bērns reaģē uz grūtībām, konstatē, vai viņš pats pamanījis pieļauto kļūdu, vai viņš centies to izlabot un kādā veidā tas darīts;

2) pirmējā analīze tieši pāriet pirmējā sintēzē. Visu, kam ir būtiska nozīme attiecīgās tēmas izpētē, piemēram, bērnu atbildes, dažādos darbības momentus, paņēmienus, kuri izmantoti doto uzdevumu atrisināšanai, pieļautās kļūdas, pētītājs salīdzina citu ar citu, kā arī ar bērnam izvirzīto uzdevumu īpatnībām un nosacījumiem. Pie tam tiek ņemti vērā pētītāja jautājumi, viņa sniegtā palīdzība, piezīmes, vērtējumi. Tā, piemēram, viņš nosaka sekmīgi izpildītā darba (salvešu izšūšana, eglītes rotājumu izkrā-sošana) savstarpējo saistību ar bērnu darbības motīviem (sacensība, dāvanas sagatavošana māmiņai, šefības bērnu nama audzēkņiem), meklē sakarību starp bērnu iegūto priekšstatu raksturu, bagātību, precizitāti un audzinātāja iepriekš veikto darbu šo priekšstatu veidošanā: ekskursijām, paskaidrojumiem. Salīdzināšana ļauj atklāt vairākas iekšējās sakarības, kā arī bērna vai bērnu grupas psihes attiecīgo momentu īpatnības. Tomēr šādā veidā vēl nevar noskaidrot, cik pastāvīgas un būtiskas ir šīs sakarības. Lai to noteiktu, jāizdara otrreizējā analīze un otrreizējā sintēze un dziļāk jāiepazīst pētāmās parādības būtība;

3) salīdzinot dažādus faktus: rotaļu vai par vienu un to pašu tematu notikušo stundu pierakstus, kurus izdarījuši dažādi skolotāji dažādās klasēs vai viens un tas pats pētītājs dažādos apstākļos, zinātnieks noskaidro bērnu atbilžu vai atrisinājumu, paskaidrojumu, kļūdu un darbības paņēmienu īpatnības, kuras atkārtojas. Daudzu

faktu un apstākļu otrreizējā salīdzinošā analīze noteikti nosaka arī otrreizējās sintēzes nepieciešamību;

4) otrreizējā sintēze ir dažādu datu daudzveidīga savstarpējā salīdzināšana. Tā, piemēram, lai noteiktu, kādas īpatnības raksturīgas četrus piecus gadus vecu bērnu priekšstatiem par pavasari vai par svētkiem, zinātnieks salīdzina to, ko bērni parādījuši dažādos savu darbību veidos (attēlos, rotaļās, stāstījumos), ņemot vērā viņu dažādo sagatavotību, kuru noteikusi dažādu audzinātāju atšķirīgi veiktā audzināšana. Tikai tās īpatnības, kuras pastāvīgi izpaužas šādā otrreizējā sintezē, var uzskatīt par vidējā pirmsskolas vecuma bērnu priekšstatu raksturīgākajām iezīmēm;

5) ar otrreizējo sintēzi eksperimentā iegūto materiālu apstrāde vēl nebeidzas. Padomju zinātnieki cenšas ne tikai atklāt bērna psihiskās darbības īpatnības, bet arī izprast katras īpatnības rašanos un cēloņus, tādēļ otrreizējā sintēze tiek papildināta arī ar sakarību noteikšanu starp konstatētajām psihes īpatnībām (piemēram, priekšstatiem), no vienas puses, un pašu bērnu dzīves iekšējiem un ārējiem apstākļiem, mācīšanas raksturu, metodēm un ilgumu, attiecīgajam vecumam raksturīgajām augstākās nervu darbības īpatnībām, bērnu attīstības līmeni, viņu aktivitātes veidiem un citiem momentiem, no otras puses.

Ļoti liela nozīme šajā materiālu apstrādes posmā ir speciāli organizētai pētīšanas rezultātu salīdzināšanai ar bērna dzīves īpatnībām un gaitu, ar ģimenē veiktās audzināšanas sistēmu, ar bērna veselības stāvokli, tādēļ pētītājs no jauna pievēršas analīzei, kuras objekts tagad ir bērna daudzveidīgie ārējie apstākļi un dažādās izpausmes, kuras izdevies konstatēt. Gala rezultātus izsaka ar skaitļiem un atzīmē tabulās. Konstatētās likumsakarības parāda grafiku, diagrammu un ar vārdiem izteiktu secinājumu veidā.

Tādējādi viss materiāla apstrādes process ir analīzes un sintēzes vairākkārtīga secīga maiņa, kas ļauj zinātniekam iedziļināties pētāmās parādības būtībā.

Atsegt parādību vispārīgās likumsakarības ir ikvienas zinātniskās pētīšanas uzdevums.

Jautajumi un uzdevumi

1. Ar ko atšķiras laboratorijas eksperiments no kameras eksperimenta un psiholoģiski pedagoģiskās pētīšanas metode no novērošanas?

2. Pētītāju interesē pirmās klases skolēnu uzmanības īpatnības un cēloņi, kas izraisa uzmanības nenoturību, īpaši lasīšanas stundās. Kāda metode vai kādas metodes viņam jāizmanto, lai noskaidrotu šos jautājumus? Ar ko sākt un kā organizēt pētīšanu? Sastādiet pētīšanas plānu!

3. Audzinātāja novēroja, ka divi bērni no viņas grupas — Šura un Zeņa — vienmēr pastaigājas un rotaļājas kopā. Audzinātāja bija

pārsteigta par to, jo abu zēnu raksturā viņa nesaskatīja nekādu kopīgu iezīmju. Viņa nolēma noskaidrot, kas ir viņu draudzības pamatā. Kā audzinātāja var atrisināt šo uzdevumu? Kāda metode vai kādas metodes viņai jāizmanto?

4. Zinātnieks gribēja izpētīt trīs līdz septiņus gadus vecu bērnu radošās darbības īpatnības (zīmēšanā). Viņš lika visu vecuma grupu bērniem izdomāt kaut ko interesantu un uzzīmēt ilustrāciju «Pasakai par mirušo carameitu». Vai zinātnieks ieguva materiālu, uz kuru var droši paļauties, risinot attiecīgo jautājumu? Kādu metodi vajadzētu izmantot?

5. Lai izpētītu bērnu interesi par dažādiem mācību priekšmetiem, pētītāji izmantoja novērošanu, anketas un psiholoģiski pedagoģisko eksperimentu. Uzrakstiet, kādus jautājumus vislabāk var atrisināt ar katru no minētajām metodēm un kā jāorganizē pētīšana!

Literatūra

Бернштейн Н. А. К методам составления и проверки тестов. — Вопросы психологии, 1968, № 1.

Калмыкова З. И. Методы научного исследования в психологии обучения. — Советская педагогика, 1966, № 1.

Люблинская А. А. Опыт построения нового метода диагностики умственного развития детей. — Советская педагогика, 1967, № 6.

Покровский Б. Каждый ли может стать летчиком? — Авиация и космонавтика, 1966, № 11.

Пономарев Я - А. Знание, мышление и умственное развитие. М., Просвещение, 1967.

Психологические измерения. — В сб.: Математика. / Под ред. Мешалкина Л1. Д. М., Мир, 1967.

3. nodaļa ATTĪSTĪBA

Galvenais ģenetiskas zinātnes uzdevums ir pētīt paradibas to attīstībā.

Bērnu psiholoģija, būdama ģenētiska zinātne, pētī bērna psihiskās attīstības likumus.

Lai sekmīgi vadītu sarežģīto personības veidošanās procesu, audzinātājam jāsaprot, kas ir bērna psihiskā attīstība. Audzinātājam skaidri jāzina, kā tā izpaužas, no kā ir atkarīga, kāda nozīme šajā procesā ir bērna apkārtējai videi, audzināšanai, kuru veic pieaugušie, bērna vecumam, iedzimtībai un citiem faktoriem.

Visi šie jautājumi tiek atrisināti dažādi atkarībā no zinātnieka teorētiskajiem uzskatiem.

Zinātnes vēsturiskās attīstības gaitā izveidojās divas pretējas koncepcijas (zinātnisko uzskatu sistēmas) par dabas parādību un cilvēka sabiedrības attīstības likumu izpratni: materiālistiskā un ideālistiskā.

Ikvienas parādības attīstības procesa, tā rādītāju, cēloņu un virzītājspēku materiālistisko un ideālistisko izpratni skaidri formulējis V. I. Ļeņins. Savā darbā «Jautājumā par dialektiku» V. I. Ļeņins rakstīja:

«Divas galvenās (vai divas iespējamās? vai divas vēsturē novērojamās?) attīstības (evolūcijas) koncepcijas ir: attīstība ka samazināšanās un palielināšanās, kā atkārtošanās *un* attīstība kā pretstatu vienība (vienotā divējādošanās savstarpēji izslēdzošos pretstatos un to savstarpējā attiecība).

Pirmajā kustības koncepcijā paliek ēnā />aškustība, tās *virzītājs* spēks, tās avots, tās motīvs (vai arī šis avots tiek pārnests *uz ārieni* — dievs, subjekts etc). Otrajā koncepcijā galvenā uzmanība vērsta tieši uz *«p a š»* kustības *avota* izzināšanu.

Pirmā koncepcija ir nedzīva, bāla, sausa. Otrā — dzīva. *Tikai* otrā dod iespēju izprast visa esošā «paškustību»; tikai tā dod iespēju izprast «lēcienus», «pakāpenības pārtraukumu», «pārvēršanos pretstatā», vecā iznīkšanu un jaunā rašanos.»[12]

ATTĪSTĪBAS IDEĀLISTISKĀS IZPRATNES KRITIKA

Pēc pirmās (ideālistiskās) koncepcijas, attīstība tiek uzskatīta tikai par parādības palielināšanos vai samazināšanos. Tā, piemēram, auga attīstību ideālisti metafiziķi saprot kā auga apjoma, svara un garuma palielināšanos. No šī viedokļa bērna psihiskā attīstība ir viņa izteikto vārdu skaita pieaugums, ātrāka iemaņu veidošanās, uzmanības noturības vai atmiņā saglabāto vārdu skaita palielināšanās.

Visiem šiem rādītājiem, protams, ir būtiska nozīme bērna attīstībā. Tomēr šie rādītāji neietver visu bezspēcīgā zīdaiņa pārvēršanos saprātīgā, radošā, augsti attīstītā cilvēkā.

Ne mazāk kļūdaini ideālistiskā virziena pārstāvji atrisina arī otru svarīgāko jautājumu: jautājumu par attīstības cēloņiem vai avotiem. Pēc viņu uzskatiem, ikvienas parādības attīstība notiek kaut kādu spēku ietekmē, kurus nav iespējams ne tikai vadīt, bet arī izpētīt. Tie ir neizzināmi.

Pēc šīs koncepcijas, ikvienas parādības attīstība tiek uzskatīta par procesu, kas notiek spontāni.

Pedagoģijas zinātnēs ideālistiskā koncepcija visspilgtāk izpaužas īpašā zinātnē par bērnu — pedoloģijā. Pedoloģija radās ASV XX gadsimta sākumā. Tās pamatlicējs bija Stenlijs Holls, kas, kā viņš pats rakstīja, centās izveidot jaunu kompleksu zinātni par bērnu, kura nebūtu ne bērna anatomija, ne fizioloģija, ne pedagoģija un ne psiholoģija, bet visas šīs zinātnes, kopā ņemtas.

Pedologi uzskata, ka bērna psihiskā attīstība ir viņa prāta, inteliģences vai noteiktu spēju attīstība. Dažādi ārzemju psihologi inteliģenci izprot atšķirīgi: vai nu kā prasmi veicīgi atrisināt uzdevumu, vai kā spēju ātri piemēroties jaunām vides prasībām. Šī piemērošanās savā galējā veidā tiek pielīdzināta gluži praktiska rakstura talantam atrast vislabāko veidu, kā nodrošināt personisko labklājību jebkādos apstākļos.

Pedologi apgalvo, ka attīstība ir to spēju, rakstura iezīmju, interešu un tieksmju pilnveidošana, kuras bērnam esot dotas, jau piedzimstot. Bērnam gatavā veidā esot dotas ģēnija vai nejēgas, drosminieka vai gļēvuļa, augstsirdīga cilvēka vai netikļa iezīmes. Spējas vai apdāvinātība esot to rakstura iezīmju vai īpatnību iedzimšanas rezultāts, kuras gatavā un nemainīgā veidā vecāki nododot bērniem, priekšteči — pēcnācējiem. Tādējādi katram zīdainim jau iepriekš esot noteikts gan viņa attīstības temps, gan arī robeža vai augstākā pakāpe. Šīs personības iezīmes esot atkarīgas arī no bērna izcelšanās.

Tādējādi pedologi uzskata, ka iedzimtība ir galvenais un izšķirošais cilvēka attīstības faktors. Aprobežotiem vecākiem dzimstot aprobežoti bērni, bet talantīgajiem cilvēkiem arī pēcteči esot apveltīti ar lielām spējām, kuras parādoties pilnīgi neatkarīgi no tā, kā iekārtojoties bērna dzīve.

Daži pedoloģijas pārstāvji atzīst, ka uz bērna iedzimto spēju attīstības ātrumu un rakstura iezīmēm kaut kādu ietekmi atstāj arī vide (V. Sterns). Tomēr pat visprogresīvākie Rietumu psihologi, kas aizstāv pedoloģijas idejas, izprot vidi ļoti šauri un anti-vēsturiski, neiekļaujot šajā jēdzienā visu to dzīves nosacījumu un apstākļu kopumu, kuros dzīvo bērns vai pieaugušais. Par vidi pedologi sauc tikai bērna ģimeni, kuru viņi uzskata par kaut ko savrupu, atrautu no visas sabiedrības dzīves. Viņi apgalvo, ka vide ir pastāvīga, statiska, ka tā nenovēršami, fatāli, ar iepriekšēju nolemtību ietekmē bērna, viņa īpašību, interešu un noslieču attīstību. Šis faktors, t. i., vide, tāpat kā bioloģiskais faktors, t. i., iedzimtība, iepriekš nosaka ikviena bērna attīstību neatkarīgi no audzināšanas un no paša bērna augošās aktivitātes.

Par galveno inteliģences rādītāju pedologi uzskata bērna iedzimto spēju attīstības tempu, ātrumu. Ja šī attīstība notiek normālā tempā, bērnam attiecīgā vecumā jāsasniedz noteikta attīstības pakāpe, noteikts garīgās attīstības līmenis. *Garīgo līmeni,* ko sasniedzis pētāmais bērns, nosaka, aritmētiski saskaitot sekmīgi veiktos testus. Salīdzinot bērna garīgās attīstības līmeni ar normu, kuru aprēķina ar statistisko paņēmienu, iegūst *inteliģences* attīstības *koeficientu* (IQ).

Sastādītā testu skala, ar kuru salīdzina katra konkrētā bērna pētīšanas rezultātus, ļauj noteikt, kādu garīgās attīstības līmeni sasniedzis bērns. *Inteliģences koeficients,* kas iegūts, vienkārši saskaitot atrisināto uzdevumu daudzumu, bērnam paliek nemainīgs un raksturo viņa spēju attīstības «iedzimto tempu».

Par galveno likumu pedologi uzskata bioģenētisko likumu, pēc kura katrs organisms savas individuālās attīstības gaitā atkārto dažas to formu iezīmes un īpatnības, kuras evolūcijas gaitā izgājuši viņa priekšteči, jeb — īsāk — atsevišķa indivīda attīstība atkārto visas sugas attīstību. Pamatojoties uz šo likumu, pedologi izdara vispārēju secinājumu par to, ka cilvēks pēc savas dabas ir zvērs, ka bērns ir primitīva, šimpanzveida būtne (K. Bīlers, *G.* Valass), ka bērna domāšana pēc dabas ir aloģiska, murgaina, iluzoriska tāpat kā mežonim. Bērns ir būtne, kas spēj tikai pārdzīvot, nevis izzināt. Viņa uzvedību, intereses un attieksmi pret cilvēkiem nosaka bioloģiskās vajadzības.

Taču bērna attīstības pētīšana saistībā ar visu dzīves apstākļu sistēmu pārliecina par to, ka bērna attīstība notiek pavisam citādi nekā organismu attīstība evolūcijas procesā. Cilvēka kā sabiedrības

locekļa garais vēsturiskās attīstības periods ne tikai izmainījis visu viņa iekšējo orgānu, analizatoru un kustību orgānu uzbūvi, bet arī būtiski pārveidojis cilvēka nervu sistēmas uzbūvi, viņa smadzeņu darbību.

Valodas, t. i., vārdu signālu apguve, kuri nav salīdzināmi ne ar kādiem citiem signāliem, kas kopīgi cilvēkam un dzīvniekam (I. Pavlovs), būtiski izmainīja cilvēka un vides savstarpējās attiecības. Bez tam cilvēces milzīgo pieredzi, kas saglabātā valodā, materiālās kultūras priekšmetos, paražās un tradīcijās, bērns apgūst gatavā veidā, un šī pieredze ietekmē bērna individuālās praktiskās pieredzes uzkrāšanas paņēmienu, to attiecīgi izmainot.

Bērnu apmāca pieaugušie — vairāk attīstīti cilvēki, kas pasargā viņu no kaitīgām vai bīstamām ietekmēm. Pedagogi un vecāki vada bērna darbību atbilstoši prasībām, ko izvirza sabiedrība, kurā viņi dzīvo. *Bērna attīstība pakļauta sociālajiem likumiem.*

Reakcionārās zinātnes pārstāvji apzināti aizstāv uzskatu par to, ka dabas dotais bioloģiskais pamats, kas saista mūsdienu cilvēku ar viņa senčiem dzīvniekiem, paliek nemainīgs. Viņi apgalvo — jo primitīvāks ir cilvēks, jo skaidrāk viņā izpaužas dzīvnieciskā, bioloģiskā būtība. Civilizētiem cilvēkiem to tikai apslēpj kultūra. Aiziet no šīs būtības, atrauties no tās nav iespējams.

Pēc reakcionāro zinātnieku uzskatiem, daba noteikusi to, ka darbaļaužu bērnu attīstībā saglabājas viņu vecāku, it īpaši «ne-āriešu» izcelsmes cilvēku dabiskā nepilnvērtība. Iznīcināt šos cilvēkus bija fašisma murgu ideja.

Cilvēka dabas bioloģiskais skaidrojums un cilvēka attīstības likumu antivēsturiskā izpratne pārliecinātus ideālistus nenovēršami noved pie visreakcionārākajiem slēdzieniem. Šiem slēdzieniem ir gluži noteikts politisks pamats un tikpat skaidrs politisks mērķis. Viskonservatīvākie kapitālistisko zemju psihologi mūsdienās izvirza domu par mūžības un dabas pamatoto visas pasaules cilvēku iedalījumu divās šķirās: gudrajos un nepilnvērtīgajos, dzīves, zinātnes, mākslas un politikas vadošajos darbiniekos un citu cilvēku pieņemto lēmumu aklos izpildītājos — robotos. Augstākā šķira laiž pasaulē izcili apdāvinātus pēcnācējus, zemākajai šķirai, t. i., primitīviem cilvēkiem, dzimst garīgi un tikumiski nepilnvērtīgi bērni, kuriem ir zems attīstības līmenis, lēns attīstības temps un skaidri izteiktas senču — dzīvnieku iezīmes.

Mūsdienu apstākļos, kad notiek nikna ideoloģiska un politiska cīņa, psiholoģijas teorija par cilvēka psihes «dzīvniecisko» izcelsmi vienlaikus ar visu buržuāzisko ideoloģiju pārdzīvo dziļu krīzi.

Viena daļa pedologu uzskata, ka visas īpašības cilvēkam iedzimst. Līdz ar to viņi faktiski noliedz audzināšanas nozīmi. Citi pedologi savukārt apgalvo, ka bērns neko neiegūst no saviem vecākiem

iedzimtības ceļā. Šo uzskatu par bērna attīstību pirmoreiz izteica angļu filozofs Džons Loks (1632—1704). Viņš paziņoja, ka bērnam, kas tikko ieradies pasaulē, dvēsele ir tīra, balta kā vaska plāksnīte *(tabula rasa)*. Bērna attīstība ir pieredzes apgūšana. Audzinātājs var izveidot bērnu pēc jebkura parauga, kuru viņš izraudzījies.

Lai gan var likties, ka abi iepriekš minētie uzskati par attīstību, iedzimtības, vides un audzināšanas nozīmi ir gluži pretēji, tomēr tie abi ir vienlīdz kļūdaini. Tie pauž to zinātnieku metafizis-kos uzskatus, kas aplūko bērna attīstību nošķirti un neatkarīgi no konkrētajiem apstākļiem, kuros šis process notiek. Pie tam nepareizi ir tas, ka tiek pretstatīta bioloģiskā faktora darbība (iekšējais cēlonis) un vides ietekme (ārējais cēlonis).

Pēc mūsdienu vācu psihologa B. Klausa uzskatiem, strīdos par to, kurš faktors — bioloģiskais vai sociālais — ir galvenais, bērns pārvēršas par spēļu bumbu, tomēr tas lietas būtību nemaina.

Nav nekāda pamata arī uzskatam, kuru izvirza cita psiholoģijas virziena — *biheviorisma* pārstāvji. Lai gan biheviorisi nostājas ideālismam it kā gluži pretējās pozīcijās, viņu uzskati par bērna psihiskās attīstības procesu un tā nosacījumiem pauž meta-fizisko attīstības koncepciju, kuru raksturoja V. I. Ļeņins.

Biheviorisi atmet tādus jēdzienus kā cilvēka apziņa, prāts, jūtas, griba (tos viņi pasludina par ideālistiskiem) un līdz ar to nepieļauj nekādu psihisko momentu cilvēka uzvedības skaidrojumā. Tādējādi cilvēks pārvēršas par veiksmīgi izveidotu mašīnu, automātu. Visas cilvēka darbības jau iepriekš noteiktas, ieprogrammētas un nostiprinātas, vairākkārt atkārtojot. Apziņai nav nekāda sakara ar ierastajām cilvēka darbībām. Apziņas vispār nemaz nav.

Mūsdienu angļu psihologs Dž. Hamfrijs savā rakstā «Saprašanas problēma nepastāv», piemēram, pierāda, ka cilvēku savstarpēja sazināšanas ar valodas palīdzību ietver šādus posmus: ziņas izraudzīšanas — tās kodēšana ar mutvārdu vai rakstveida kodu — parvadīšana uz pārvadu aparātu (balseni vai roku) — pārvadī-šana izmantojot sfēru (pa gaisu vai ar papīra starpniecību), — signālu uztveršana ar sarunu biedra uztveres aparātu (ar ausīm vai ar acīm) — signālu atšifrēšana vai koda atminēšana (saprašana). Tātad cilvēku savstarpējās sazināšanās procesā, kas notiek ar valodas palīdzību, domāšana nepiedalās, tā vienkārši nav vajadzīga. Šajā darbā Dž. Hamfrijs redzams kā dedzīgs biheviorisma galējo formu piekritējs. Interesanti ir tas, ka Dž. Hamfrijs, tāpat ka daudzi viņa domubiedri, apgalvo, ka savos teorētiskajos atzinumos viņš pamatojoties uz I. Pavlova atspoguļošanas teoriju. Tomēr angļu psihologs saprot to vulgāri un primitīvi, un viņam paslīd garam mācības par psihiskās darbības reflektorisko darbību būtība, refleksa centrālais posms.

Pēc bihevioristu uzskata, bērna attīstībā galvenais ir trenēšanās

(training) Pateicoties tai, bērns iemācās staigāt, spēlēties, sarunāties, strādāt un darboties ierastos apstākļos un pārnest iegūtos paradumus un iemaņas uz jauniem apstākļiem.

Šajos «jaunajos» uzskatos dažādos veidos atkārtojas amerikāņu psiholoģijas galvenās idejas par cilvēka uzvedību. Šī virziena pārstāvji (E. Torndaiks, D. Votsons, L. Blecs, D. Tomsons, E. Hilgards, G. Reils u. c.) uzskata cilvēku par labi iekārtotu mašīnu. Cilvēka attīstība tiek pielīdzināta iemaņu iegūšanas procesam: jo vairāk iemaņu un jo labāk tās izkoptas, jo cilvēks veiksmīgāk piemērots dzīvei un — tas nozīmē — ir vairāk attīstīts. Tā, piemēram, angļu psihologs G. Valass uzskata, ka prāta intelektuālā funkcija ir līdzīga automobiļa mehānisma funkcijai. Emocijas, kuras nosaka instinkts, liek prāta mehānismam darboties. Līdzīgi ir Dž. Meilija uzskati. Amerikāņu zinātnieks Dž. Ander-sons savukārt paziņo, ka bērna attīstības pamatā ir kaut kāda funkcionējoša enerģija, kuras motīvs ir enerģijas sajušana. Enerģija ieplūst mašīnā un liek tai darboties. Mašīnas darba produkts var būt dzelzs bultskrūves, sliedes u. c. Cilvēka domāšanas produkts ir zināšanas, iemaņas. Tāpat kā ikvienu produktu, arī domāšanas rezultātu var izmērīt. To var izdarīt *ar testiem.*

Virspusīgi vērtējot, rupjais mehānicisms cilvēka psihes un apziņas izpratnē un bērna apziņas skaidrojumā var likties kā pretstats mistiskajam ideālismam. Taču būtībā šie abi galējie uzskati nenovēršami noved pie agnosticisma [l].

Noliegdami psihiskās darbības īpašo dabu, mehānistiskās psiholoģijas pārstāvji cenšas apgāzt visu atspoguļošanas teoriju. Beigu beigās viņi noliedz esamības ietekmi uz cilvēka apziņu, jo iznīcina pašu apziņas jēdzienu.

Abu minēto galējo uzskatu līdzība izpaužas arī tādējādi, ka gan ideālisti, gan biheviori sti atsakās no attīstības vadīšanas: tā vai nu nemaz nav iespējama, vai arī aprobežojas ar noteiktas vairāk vai mazāk pilnīgu iemaņu summas apguvi.

Zinātnieki, kas aizstāv rupjos mehānistiskos principus psihes un tās attīstības izpratnē, bieži nosauc sevi par materiālistiem, par I. Pavlova atspoguļošanas teorijas piekritējiem. Dažkārt nav nemaz tik viegli atklāt un atmaskot daudzās jaunās teorijas un idejas, kas ir pilnīgi svešas padomju zinātnei. Šie uzskati teorētiskā ziņā nav pamatoti, un praksē tie ir kaitīgi. Tie ir pilnīgā pretstatā ar marksistiski ļeņinisko teoriju un plašo jaunā cilvēka mācīšanas un audzināšanas pedagoģisko praksi.

Metafizisks un antidialektisks ir to zinātnieku uzskats, kuri domā, ka attīstības virzītājspēks ir paša bērna aktivitāte. Pēc viņu domām, šādas aktivitātes pamatā ir dziļi apslēptās tieksmes, instinkti, bioloģiskās vajadzības (K. Makdaugols). Daudzi zinātnieki uzskata, ka spēki, kas virza bērnu un pieaugušo uz rīcību, vispār nav izzināmi (K.

Bīlers, L. Blecs, G. Imre).

Tātad attīstības procesa izpratnes ideālistiskā koncepcija nav vienveidīgu, dažādu zinātnieku konsekventi attīstītu uzskatu sis-

; *Agnosticisms* — mācība, kas pilnīgi vai daļēji noliedz pasaules izzināšanas iespēju.

tēma. Šajā sistēmā apvienotas daudzas pretējas idejas, teorijas, domas, kuras pauž autori, kas atrodas gan galējās ideālistiskās, gan mehānistiskās pozīcijās. Kopīgs ir tas, ka viņi saprot attīstību kā procesu, kas notiek spontāni un ko raksturo zināšanu un iemaņu palielināšanās, kā arī cilvēka piemērošanās spējas paaugstināšanās.

Pilnīgi citādi jautājumu par attīstības būtību risina progresīvās, dialektiski materiālistiskās psiholoģijas pārstāvji.

ATTĪSTĪBAS MATERIĀLISTISKĀ IZPRATNE

Zinātnieki marksisti pirmām kārtām atdala jēdzienus «pieaugums» un «attīstība».

Attīstība ietver ne tikai skaitlisko pieaugumu (tas ir nepieciešams), bet arī pētāmās parādības kvalitatīvas izmaiņas. Tā, piemēram, auga attīstība nenozīmē tikai grauda apjoma un svara palielināšanos, bet arī pāreju no viena stāvokļa (stadijas) citā, t. i., kvalitatīvas izmaiņas. Pie tam pārejas notiek it kā pēkšņi, negaidīti, lēcienveidā. Taču pēkšņums ir tikai šķietams, jo katru jaunu stāvokli, jaunu kvalitāti garākā vai īsākā periodā sagatavo grūti pamanāma, bieži vien novērotājam apslēpta kvantitatīva uzkrāšanās vai samazināšanās, kas notiek organismā, kurš attīstās.

Tādas pašas likumsakarības raksturīgas arī bērna psihiskās attīstības procesam. Tā, piemēram, valodas attīstības procesam vispirms raksturīgs tas, kā pieaug to vārdu krājums, kurus bērns saprot un māk izrunāt. Tomēr valodas attīstība ar to nebeidzas. Kad bērns iemācās 20—30 vārdus, viņš sāk saprast vienkāršus jautājumus, kas viņam uzdoti. Viņa sazināšanās ar apkārtējiem cilvēkiem izmainās. Kad bērns apguvis 60—70 vārdu, viņš sāk veidot vienkāršus teikumus, t. i., apgūst vienkāršākās gramatiskās formas. Atbilstoši tam izmainās arī viņa domāšanas process. Bērna garīgā attīstība sasniedz jaunu stadiju. Līdzīgi notiek arī augošā cilvēka ikviena psihes momenta attīstības process.

To iemaņu apguve, kas nosaka cilvēka kā sportista, galdnieka, griešanas speciālista vai dejotāja attīstību, vienlaikus ir arī pāreja uz nepieciešamo kustību augstāku kvalitāti. Kustības kļūst precīzākas, saskaņotākas, harmoniskākas un tiek izmantotas cilvēka konkrētai, saprātīgai rīcībai.

Tāpat kā ikvienas sabiedriskās parādības attīstības procesā, arī bērna attīstības procesā pāreja jaunā kvalitātē jeb, kā saka filozofijā, lēcieni bieži vien notiek ilgākā laika posmā. Ikviens pārkārtojums, t. i., jaunas kvalitātes parādīšanās bērna raksturā, rotaļās, attieksmēs pret cilvēkiem, interesēs, iezīmējas nedēļām, mēnešiem, bet dažkārt arī gadiem ilgi.

Attīstības process vienmēr ir vienots un nedalāms. Tajā secīgi saistītas visas tā pakāpes vai stadijas. Pie tam viss attīstības process kopumā noris nevis gludi un vienmērīgi, bet gan ar pārtraukumiem.

Dialektiski materiālistiskās koncepcijas pārstāvji gluži citādi risina arī jautājumu par attīstības cēloņiem un virzītājspēkiem. Zinātnieki materiālisti kategoriski apgalvo, ka bērna psihes attīstība, tāpat kā

ikvienas citas parādības attīstība, nenotiek pati no sevis, spontāni.

Zinātnei jānoskaidro cēloņi, kas nosaka bērna garīgo un tikumisko spēju attīstību. Attīstības cēlonis jāmeklē bērna dzīves procesā, viņa dzīves konkrētajos un pretrunīgajos apstākļos un daudzveidīgajās savstarpējās attieksmēs ar apkārtējo (pirmām kārtām sociālo) pasauli. Šie apstākļi un savstarpējās attieksmes nosaka augošā cilvēka attīstību katrā viņa dzīves periodā.

Risinot ikvienu jautājumu no determinisma viedokļa, psihologi marksisti cenšas atklāt arī dažādo faktoru, apstākļu un nosacījumu savstarpējo sakaru nozīmi bērna psihiskajā attīstībā dažādos šī procesa periodos.

Dialektiskā materiālisma pārstāvji uzskata, ka šis process, tāpat kā jebkura kustība dabā un sabiedrībā, notiek, pastāvot tādu pretrunu cīņai pašā parādības būtībā, kuras pastāvīgi pieaug un atrisinās (F. Engelss).

Ikviena cilvēka attīstības procesā, tāpat kā sabiedrības attīstības procesā, izmainās vecās formas, idejas, ieradumi, intereses. Tās pārkārtojas jauno formu, ideju, ieradumu un interešu ietekmē, kuras nāk veco vietā. Šajā procesā jaunās parādības pārvar veco parādību konservatīvismu un šajā cīņā pilnībā izveidojas, nostiprinās. Tā sākas jauna stadija attīstības procesā. *Cīņa starp veco, ierasto, konservatīvo un jauno, dzimstošo, progresīvo ir ikvienas attīstības pamats.*

Tātad materiālistiskā zinātne ne tikai noliedz to, ka attīstība notiek pati no sevis, bet pat tieši norāda tās dzinējspēkus, uzskatot, ka attīstības pamats ir likumsakarības, kas raksturīgas pašam attīstības procesam: iekšējo pretrunu cīņa — attīstības pamats. Šāda koncepcija dod iespēju ne tikai izskaidrot šo procesu, bet arī vadīt to.

PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS RĀDĪTĀJI

Padomju psiholoģija aplūko cilvēka apziņu ciešā saistībā ar darbību. Cilvēka darbību nosaka noteikti motīvi un iepriekš izvirzīti mērķi, tādēļ tā ir saprātīga. Tajā parādās visas cilvēka personības iezīmes. Svarīgi bērna psihiskās attīstības rādītāji ir viņa darbības saturs, raksturs, veids un virzība.

Lai spriestu par to, cik attīstīts ir bērns, jāzina, kādi ir galvenie rādītāji, kas raksturo vispusīgi attīstītu personību. Tie ir šādi:

1) bērna izziņas un izziņas darbības attīstība;

2) attieksmju sistēmas izveidošanās (attieksme pret apkārtējo īstenību un sevi pašu);

3) dažādu praktisko un psihisko darbību sistēmas apguve (tās ir produktīvās darbības pamatā).

Visi šie trīs momenti nav atdalāmi cits no cita, taču tie parādās atšķirīgi dažādās cilvēka personības izpausmēs un viņa attīstības pakāpēs.

IZZI ŅAS attīstība

Tā kā psihe ir īstenības atspoguļojums, tad par psihes attīstību var spriest pēc tā, ko pauž bērns dažādos savas dzīves periodos, un pēc tā, kā notiek pats izziņas process.

Izziņas darbības attīstību parāda ne tikai tas, ka palielinās bērna zināšanas par apkārtējām lietām, bet arī tas, ka pieaug izziņas dziļums. Bērnam rodas lielāka izpratne, viņa zināšanas kļūst sistemātiskākas, elastīgākas, pamatotākas. Pat priekšmetus, kurus bērns labi pazīst kopš savas dzīves pirmajiem gadiem, viņš reproducē atšķirīgi dažādos savas dzīves momentos.

Attīstības process ir bērna pāreja no atsevišķu izolēti uztveramu parādību virspusējas atspoguļošanas uz šo parādību būtības izzināšanu, uz likumu atklāšanu, kuri vada šīs parādības. Sis process ir pāreja uz sistemātiskām un apzinātām zināšanām.

«Bērna garīgajā pasaulē drīzāk ir atsevišķas vienības nekā grupas, bet pieaugušajiem visa iekšējā un ārējā pasaule sadalīta sistēmu rindās,»[13] rakstīja L Sečenovs.

Izziņas darbības attīstību raksturo arī tas, ka bērns pakāpeniski apgūst arvien pilnīgākus īstenības atspoguļošanas paņēmienus. Viņš iemācās novērot, ar izlasi iegaumēt to, kas ir būtiskāks, bet pēc tam apzināti reproducēt tikai to materiālu, kas viņam vajadzīgs. Attīstības procesā bērns iemācās salīdzināt un grupēt vienveidīgas lietas, mācās spriest, izdarīt slēdzienus par novērotajām parādībām, bet pēc tam kritiski pārbaudīt tos.

Tātad izziņas attīstību atsedz ne tikai zināšanu apjoma un dziļuma izmaiņas, bet arī izziņas darbības paņēmienu apguve.

ATTIEKSMJU SISTĒMAS VEIDOŠANĀS

Atspoguļojot pasauli, cilvēkam veidojas noteikta attieksme pret izzināmajām parādībām, notikumiem, sabiedrisko dzīvi, cilvēkiem un pašam pret sevi. Jo vairāk nobriedis ir cilvēks, jo noteiktāki kļūst viņa paša uzskati un vērtējumi, jo skaidrāk parādās viņa attieksmes. Zīdaiņa attieksmi pret apkārtējo pasauli parāda elementāras apmierinājuma vai neapmierinājuma jūtas. Tās izraisa viņa vienkāršāko dzīves prasību apmierināšana vai neapmierināšana. Izsalkums, sāpes, nogurums rada negatīvus pārdzīvojumus, kas izraisa negatīvas jūtas. Maiga izturēšanās, siltums, paēdināšana izraisa pozitīvu attieksmi.

Bērna emocionālo attieksmju sfēras attīstība izpaužas šādi:

1) lietas, kuras bērnam bija vienaldzīgas, t. i., «emocionāli neitrālās» lietas, piemēram, jauns svētku tērps vecākiem, krāsaini attēli, cilvēku rīcība utt., kam nebija nekādas svarīgas nozīmes bērna dzīvē, pakāpeniski sāk izraisīt viņā kaut kādas jūtas;

2) jūtas, uzvedības motīvi utt. arvien vairāk diferencējas. Piecus gadus vecs bērns izjūt ne tikai apmierinājumu un neapmieri-nājumu. Viņa attieksmes pret vecmāmiņu, māmiņu, rotaļlietām, pazīstamu šūpļa dziesmu, personiskiem panākumiem un mīļotā tēva izteiktām uzslavām ir atšķirīgas. Šīs attieksmes iegūst ļoti daudzveidīgu nokrāsu un dažkārt kļūst par sarežģītiem, pretrunīgiem pārdzīvojumiem;

3) attieksme, kuru atspoguļo augošā cilvēka jūtas, iegūst sabiedrisku pamatojumu un līdz ar to kļūst stabilāka. Skolēnu jūtas jau vairāk ietekmē viņu apgūtā zināšanu un praktiskās pieredzes sistēma, bet mazu bērnu jūtām pārsvarā vēl ir atspoguļošanas raksturs. Stabilu, ar pasaules uzskatu saistītu jūtu sistēma balstās uz apzinātām un pamatotām zināšanām. Šīs jūtas kļūst par attīstīta cilvēka patiesām pārliecībām.

PRAKTISKO UN PSIHISKO DARBĪBU SISTĒMAS APGUVE

Cilvēka apziņa izpaužas viņa darbībā. K. Markss norādīja, ka cilvēks ne tikai atspoguļo pasauli, bet arī veido to.

Bērna attīstības procesā mainās viņa rīcība, visa uzvedība, visi viņa darbības veidi. Mainās arī pats darbības process, darbības saturs, līmenis, struktūra, virzība. Tā, piemēram, trīs gadus veca bērna rotaļa ir daudz primitīvāka, vienkāršāka, vienveidīgāka nekā sešus septiņus gadus veca bērna rotaļa. Studenta mācību darbs atšķiras no pirmklasnieka mācību darba ne tikai ar apgūstamā materiāla saturu. Arvien lielāka nozīme kļūst tieši psihiskajai darbībai. Izmainās arī bērna attieksme pret savām veiksmēm un neveiksmēm, pret biedriem un pieaugušajiem.

Personības attīstība nenotiek ritmiski un vienmērīgi: dažos dzīves

periodos notiek lielākas pārmaiņas bērna izziņas darbība, citiem periodiem raksturīgs ir tas, ka tajos intensīvi izmainās uzskati un veidojas noteiktas pārliecības (pusaudzim, jaunietim). Taču bērns katrā savas dzīves momentā, neapšaubāmi, ir vienota, nedalīta personība visās tās sarežģītajās un bieži vien pretrunīgajās izpausmēs.

Katras personības viengabalainība un savdabība vispilnīgāk izpaužas cilvēka ikdienas dzīvē, uzvedībā, rīcībā, t. i., visās tajās darbībās, kuras raksturo viņa attieksmi pret apkārtējo vidi.

Pēc bērna rīcības veidu izmaiņām var spriest par viņa attīstību. Pārvēršas arī pati rīcība, iegūstot arvien skaidrāk izteiktu sabiedrisko pamatojumu. Jaunāko bērnu rīcības mērķi un motīvi atspoguļo viņu subjektīvās, nejaušās un egoistiskās vēlmes, vecākajiem bērniem tos nosaka sabiedriskie uzskati un motīvi. Atsevišķas, nejaušas rīcības pārvēršas par rīcību sistēmu, t. i., par augošā cilvēka darbības veidu.

Daudz pastāvīgāka un ciešāka kļūst saistība starp mērķi, motīvu un mērķa sasniegšanas paņēmienu. Maziem bērniem nav saistības starp mērķi un darbības paņēmienu vai starp mērķi un motīvu. Tā veidojas attīstības procesā. Netīša, impulsīva, nekonsekventa izturēšanās, kas izpaužas neapdomātās rīcībās, kuru izraisītās sekas pats bērns nav gaidījis, pārvēršas par apzinātu darbību, t. i., bērns savu darbību sāk pārdomāt no visām pusēm. Trīs gadus vecs bērns parasti zina tikai to, ko viņš grib, un pat to arī ne vienmēr.

Attīstības procesā bērna rīcība kļūst arvien vairāk apzināta. Pusaudzis ne tikai zina, ko viņš gribēja un ko sasniedza, bet arī novērtē savas darbības no sabiedrības prasību, no sabiedrisko morāles normu viedokļa.

Par tikumiski attīstītu, apzinīgu cilvēku saka, ka viņš rīkojas saskaņā ar sirdsapziņu vai arī ka viņu vada sirdsapziņas balss. Ideālisti jēdzienā «sirdsapziņa» saskatīja dievišķā gara izpausmi. Taču, pēc materiālistiskā uzskata, sirdsapziņa ir to morāles prasību un morālo vērtējumu kopuma atspoguļojums cilvēka apziņā, kurus pieņēmusi sabiedrība un kuri arī indivīdam kļuvuši par savas un par citu personu uzvedības vērtēšanas mēru un kritēriju. «Sirdsapziņas jūtas» izpaužas principialitātē, tajā cilvēka uzvedības augstākajā līmenī, kas nosaka viņa darbību veidu, attieksmi pret darbu, pret cilvēkiem, pret sevi.

Tādējādi darbību veidā attīstīts, audzināts cilvēks parādās vienībā: kā domātājs, pilsonis un darbinieks. Šīs svarīgākās personības iezīmes bērnam parasti neizveidojas vienlaikus un vienmērīgi. Tomēr to savstarpējo attieksmju līmenis un personības katra aspekta veidošanā gūtie rezultāti liecina par to, kādu attīstības līmeni sasniedzis bērns attiecīgajā savas dzīves brīdī.

Lai gan padomju psihologiem ir atšķirīgi uzskati par dažiem bērna psihiskās attīstības momentiem un jautājumā par attīstības rādītājiem notiek sevišķi asi strīdi,[14] tomēr izcilākie psihologi un pedagogi bērna

attīstības procesā saskata sabiedriskās dzīves sarežģītākās parādības. To nosaka noteikti faktori un apstākļi.

ATTĪSTĪBAS FAKTORI

Par faktoriem sauc tos nemainīgos apstākļus, kuriem ir būtiska un pat noteicoša nozīme pētāmās parādības attīstībā. Uzskati par ikviena faktora dabu un nozīmi bērna psihiskajā attīstībā tieši saistīti ar uzskatiem par psihes ģenēzi.

Parasti ļoti asi tiek apspriests jautājums par bioloģisko un sociālo faktoru ietekmi uz attīstību. Pie tam metafiziskajām koncepcijām raksturīga tāda kļūda, ka tajās šie faktori tiek pretstatīti viens otram.

Lai noteiktu attīstības dzinējspēkus un novērtētu katra faktora nozīmi vienotajā dzīves procesā, attīstība jāaplūko no dialektikas viedokļa. Šai nolūkā vispirms jānoskaidro iedzimtības un vides jēdzieni.

IEDZIMTĪBA

Visdedzīgākie strīdi notiek jautājumā par iedzimtību un tās nozīmi bērna psihiskajā attīstībā. Daudzi agrāko laiku zinātnieki (S. Holls, E. Klapareds, Dž. Selijs, G. Keršenšteiners) un mūsdienu psihologi (K. Bīlers, Dž. Meilijs, L. Blecs) iedzimtību saprot kā spēju, rakstura iezīmju un interešu nodošanu pēcnācējiem gatavā veidā. Pēc viņu domām, bērns šīs iezīmes manto tāpat kā ķermeņa uzbūvi, sejas līnijas vai roku formu.

Psihologi, kuri uzskata, ka bioloģiskajam faktoram ir galvenā nozīme bērna psihiskajā attīstībā, izmanto atsevišķu izcilu cilvēku (mākslinieku, muzikantu, zinātnieku) biogrāfijas un apgalvo, ka dažu ģimeņu, piemēram, Baha, Mocarta un Paganīni ģimeņu ta-lantīgums apstiprina to, ka vecākās paaudzes nodod pēcnācējiem spējas, t. i., iedzimtības ietekmi uz bērna attīstību.

Šādu apgalvojumu pamatošanai nereti tiek izmantoti daži statistiskie dati. Ir gluži skaidri saprotams, ka šādiem argumentiem nav nekādas zinātniskās ticamības un vērtības: nav grūti sameklēt simtiem piemēru, lai pārliecinātos, ka vairums ļoti apdāvinātu, pat ģeniālu cilvēku nav nodevuši pēcnācējiem pat vissīkāko sava talanta daļiņu.

Pedagoģijas un psiholoģijas galēji reakcionāro novirzienu pārstāvji, gribēdami pierādīt iedzimtības noteicošo ietekmi uz bērna psihes attīstību, apgalvo, ka spējas, to attīstības specifika un pakāpe pēcnācējiem iedzimst gatavā veidā ar asiņu, ar gēnu starpniecību; bērnam kļūstot vecākam, šīs spējas spontāni attīstoties, taču nekad netiekot pārsniegts priekštečiem raksturīgais spēju attīstības līmenis.

Bioloģiskā faktora aizstāvji parasti atsaucas uz atsevišķu pazīmju iedzimtības likumiem, kurus XIX gadsimtā atklāja G. Men-delis. Patiešām, G. Mendeļa veiktie dziļie pētījumi lāva atklāt dažus vispārīgus likumus par mātes un tēva organismu dažu īpašību

iedzimšanu jaunajā paaudzē. Tomēr G. Mendelis visas pūles vel-.

tīja tam, lai atklātu vecāku organismu pazīmes un īpašības, kuras atkārtojas jaunākajām paaudzēm, bet nemaz neparādīja šo īpašību un pazīmju mainīgumu.

Jautājumu par iedzimtības nozīmi bērna psihiskajā attīstībā šāds vienpusējs problēmas apgaismojums nevar palīdzēt atrisināt, jo ir zinātniski nepamatots.

Turpinādami C. Darvina idejas, padomju biologi (N. Vavilovs,

I. Mičurins, V. Viljamss) un vēlāko periodu ģenētiķi iedzimtības likumus izskaidro no dialektiski materiālistiskā viedokļa. Padomju zinātnieki ilgstošu eksperimentālu pētījumu rezultātā ieguva milzīgu faktu materiālu par jaunu augu un dzīvnieku šķirņu izveidošanu, par šūnas uzbūvi un pārliecinoši pierādīja, ka organisms vienmēr dzīvo kā vienots sarežģīts veselums. Pie tam organismu raksturo vielmaiņas tips, kuru nosaka organisma attieksmes ar vidi, kurā viņš dzīvo. Piemērojoties videi — klimatam, pārtikas raksturam, noteikta tipa organismiem daudzu paaudžu laikā veidojas īpašības, kas nodrošina viņiem vislabākās dzīves un attīstības iespējas šajā vidē. Ar katru jaunu paaudzi šīs īpašības (salizturība vai īpašs sulīgums augļiem, augsts tauku saturs pienā) pastiprinās, ja saglabājas tas pats vielmaiņas tips, tā pati organisma un ierastās vides mijiedarbība. Ja vidē notikušas krasas izmaiņas, tad daudzu paaudžu laikā iegūtās īpašības vairs nenodrošina to vielmaiņu, kura organismam kļuvusi ierasta, un organisms vai nu attīstās vāji — slimo, vai arī iet bojā. Bojāeja iespējama tad, ja organismā nav notikušas tās pārvērtības, kuras pieprasījusi vide, kas izmainījusies.

Mūsdienu bioloģija iedzimtību uzskata par daudzās paaudzēs saglabātu un nostiprinātu organisma spēju «prasīt» no vides noteiktus apstākļus tā eksistencei.

Biologiem notikuši ilgi strīdi par iedzimtības nesēju. Tomēr padomju un aizrobežu zinātnieku pēdējie pētījumi skaidri pierāda, ka vecāku īpašību iedzimšanā izšķiroša nozīme ir īpašām kompleksām olbaltumvielām, kuru struktūrā atrodas gēni, kas ir iedzimtības nesēji. Kompleksās olbaltumvielas un gēni lokalizēti hromosomās, kas atrodas šūnas kodolā. Ribonukleīnskābe, kas ir kompleksās olbaltumvielas elements, nodrošina noteiktu vielmaiņas tipu, kas raksturīgs visai attiecīgo organismu sugai. «Sūnas dzīvajā vielā ir dažādi olbaltumvielu un nukleīnskābju ķīmiskie savienojumi vai šo vielu komplekss — gēni, kuriem ir spēja mantot īpašības un nodot tās pēcnācējiem.» [15]

Tātad mūsdienu ģenētika iedzimtību saprot kā organisma spēju dzīvot un attīstīties noteiktos apstākļos. Šo spēju vecākās paaudzes nodod jaunākajām paaudzēm noteiktas fizikāli bioķīmiskas sistēmas veidā. Tomēr vide pastāvīgi mainās, tādēļ katrs jauns organisms

spiests piemēroties šīm izmaiņām. Līdz arto tiek iedragātas iedzimtības veidā nodotās īpašības. Jauniem organismiem parādās jaunas pazīmes un īpašības.

Pēc tā var secināt, ka iedzimtība nepastāv bez mainības. Jo augstāk attīstīts ir organisms, jo sarežģītāka ir šī organisma un vides mijiedarbība un jo lielāka nozīme ir mainībai, kas nodrošina vieglāku un efektīvāku piemērošanos dzīves apstākļiem.

Iedzimtības un mainības sarežģītās savstarpējās attiecības ļoti skaidri parāda tas, ka cilvēks, izmainīdams organismu dzīves apstākļus, var arī plānveidīgi ietekmēt organisma iedzimtās īpašības. Jaunu augu un dzīvnieku šķirņu izaudzēšana atbilstoši iepriekš izvirzītajam mērķim ļoti pārliecinoši apstiprina to.

Priekšstatu par iedzimtību kā organisma attīstības faktoru principiāli izmaina tas, ka attīstībā liela nozīme ir vingrinājumiem un organisma darbībai konkrētos dzīves apstākļos.

Cilvēks ir darba, komunikatīvās darbības un izziņas subjekts. Viņa gadsimtiem ilgās attīstības rezultātus jaundzimušie iegūst gatavā veidā. No saviem priekštečiem viņi pārmanto visiem cilvēkiem kopīgo skeleta, kā arī iekšējo un ārējo orgānu uzbūvi. Viņu acis un ausis, rokas un balsene, augums un smadzenes, elpošanas orgānu un gremošanas orgānu sistēmas ir mantotas. Jaundzimušie ir cilvēku bērni. Viņi var iemācīties aktīvi atspoguļot pasauli, pārveidot dabu ar darba palīdzību. Viņi ir spējīgi iemācīties runāt, apgūt paaudžu pieredzi un prasmi sazināties citam ar citu. Protams, nevar noliegt arī spēju iedzimtības ceļā mantot dažas sīkākas, piemēram, dzimtas īpašības (sejas pantus, acu krāsu, deguna formu u. c). Tomēr arī šajās īpašībās skaidri izpaužas iedzimtības un mainības apvienojums. Norādot, ka dēls ir ļoti līdzīgs tēvam, mēs atzīmējam arī viņa atšķirību no tēva. Lai arī mēs dažreiz sakām, ka meita ir «kā izspļauta pēc mātes», tomēr meitā ir arī kaut kas no tēva — viņa nav savas mātes precīza kopija.

Speciāli pētījumi, kas veikti ar jaundzimušajiem (pētījumus izdarījis V. Viljamss, K. Lešlijs), pierādīja, ka bērni piedzimst ar izteiktām individuālām īpatnībām. Viņiem ļoti atšķiras asiņu, audu un šūnu ķīmiskais sastāvs, no kā lielā mērā atkarīga vielmaiņa, kas pastāvīgi notiek starp organismu un vidi. Tātad jaundzimušajiem atšķiras arī visa organisma un tā atsevišķo orgānu un sistēmu dzīvības procesu norises. Daļai bērnu kaula smadzenēs ir 13—22 reizes vairāk smadzeņu šūnu nekā citiem bērniem (V. Viljamss). Vieniem bērniem sirds diennaktī pārsūknē 3,16 1 asiņu, citiem — 10,8 1 asiņu. Arī vairogdziedzera svars bērniem ir krasi atšķirīgs (šim iekšējās sekrēcijas nepāra dziedzerim ir būtiska nozīme visās organisma norisēs, arī psihiskajā darbībā). Daļai zīdaiņu smadzeņu garozas krokās ir divas reizes vairāk šūnu nekā citiem. īpaši izteiktas zīdaiņiem ir augstākās

nervu darbības atšķirības. N. Kasatkins parādīja, ka nav zīdaiņu ar vienādu uzbudinājuma, neirālo procesu stipruma un līdzsvarotības samēru.

Tātad *bērni piedzimstot ir loti dažādi, ar individuālām uzbūves iezīmēm un organisma un tā atsevišķo sistēmu funkcionēšanas īpatnībām.*

Psihologiem radās arvien lielāka interese par iedzimtības un mainības savstarpējām attiecībām. Vairāki no viņiem salīdzinoši izpētīja, kā notiek vienolas dvīņu attīstība dažādos dzīves apstākļos. Lielu interesi izraisa A. Lurijas veiktie pētījumi, kas sākti 30. gados. Tie parādīja, ka gadījumos, kad dvīņiem agrā bērnībā vērojama, piemēram, augsta redzes vai jēdzieniskās atmiņas korelācija, šī savstarpējā atbilstība ar gadiem samazinās, t. i., iedzimtības faktora iedarbība vājinās. Kādā citā savā darbā A. Lurija parādīja, cik stipri iespējams izmainīt mantotos (vienādos) konstruktīvās darbības — domāšanas un iztēles — dotumus bērniem, ja viņu mācīšanu organizē atšķirīgi.

Divu brāļu — dvīņu attīstības īpatnības, kuriem ir atšķirīgas iedzimtās īpašības, sīki aprakstīja V. Muhina.[16]

Turpmākie darbi (Dž. Flanagans, S. Vandenbergs) apstiprināja to, ka ar speciālu mācīšanu un audzināšanu iespējams vienam no dvīņiem ievērojami izmainīt iedzimtās īpašības.

Tātad iedzimtību nevar aplūkot atrauti no mainības. Iedzimtība kā nostiprināta uzvedības forma ir jo stiprāka, jo senāki ir tās pamatā esošie mehānismi un jo stabilāki ir organisma dzīves apstākļi. Viena no tādām stabilām uzvedības formām, kuru iedzimtības veidā no vecākajām paaudzēm saņem jaunākās paaudzes, ir *instinkts.*

Jo sarežģītākas ir organisma un vides savstarpējās attieksmes un jo augstāka ir evolucionārās attīstības pakāpe, uz kuras atrodas attiecīgās sugas dzīvnieki, jo lielāka nozīme viņu dzīvē ir individuālajai pieredzei. Šo pieredzi katrs organisms iegūst savas dzīves laikā, un vecākās paaudzes to nenodod jaunākajām paaudzēm. Suns, kas iemācās dejot uz pakaļkājām vai arī pēc dresētāja signāla riet tik daudz reižu, cik uzrakstīts uz kartītes, savu māku nevar nodot pēcnācējiem. Pēcnācēji nevar mantot arī personības psihiskās īpatnības. Tā kā spējas un intereses, personības rakstura īpatnības, noslieces un pieredze, sapņi un pārdzīvojumi ir katra cilvēka personiskās darbības un viņa darba, kā arī indivīda un citu cilvēku sociālo attieksmju rezultāts, šīs iezīmes nevar mantot bērni un mazbērni.

Tomēr, runājot par bioloģiskā faktora nozīmi bērna psihiskajā attīstībā, nevar aprobežoties tikai ar iedzimtību, kuras pamatā ir filoģenēze. Bērnam, nākot pasaulē, ir arī daudzas iedzimtas individuālās iezīmes, kuru nav nevienam no viņa vecākiem vai arī tālākajiem senčiem. Šīs īpatnības zīdainis ieguvis augļa attīstības

embrionālajā periodā.

Augļa dzīve sākas ilgi pirms bērna dzimšanas brīža. Deviņu mēnešu ilgajā embrionālajā periodā uz augli sistemātiski iedarbojas vide, kurā viņš dzīvo. Šī vide ir mātes organisms. Mātes dzīves veids, viņas uztura raksturs, darba un atpūtas režīms, slimības, nervu satricinājumi — visas šīs vides svārstības izraisa noteiktas funkcionālās, bet dažkārt arī anatomiskās izmaiņas augļa organismā (A. Fonarjova pētījumi). Vides ietekmi uz nākamo bērnu var novērot arī daudz agrākos periodos. Embrija šūnas, atrazdamās tēva un mātes organismos, uztver šo organismu stāvokli gan pirms apaugļošanās brīža, gan arī tieši šajā brīdī (nervu pārpūle, dzēruma stāvoklis, slimība).

Zinātne pagaidām vēl nevar precīzi noteikt, kā katrs atsevišķais nosacījums ietekmē bērna turpmāko vispārējo un it īpaši psihisko attīstību, taču pilnīgi skaidrs ir tas, ka jaundzimušais savu dzīvi nesāk no nulles punkta. Tā, piemēram, nervu sistēmas tips ir iedzimts, un tas daudzējādi ietekmē visu bērna turpmāko psihisko attīstību. Pie iedzimtām īpašībām acīmredzot pieskaitāmi arī pieaugušā cilvēka vēlāko spēju dotumi.

Tātad vajag atšķirt iedzimtību, kas ir organisma spēja saglabāt pēcnācējos savas īpašības, no iedzimtības, kuras īpašības auglis iegūst embrioģenēzē. Kā vienas, tā otras iedzimtas īpašības bērnam jau dotas viņa dzīves sākumā. Tās veido augošās personības bioloģisko fondu, un uz to pamata var notikt personības turpmākā attīstība. Trīs līdz piecus gadus veciem bērniem, bet vēl jo vairāk vecākiem bērniem izdalīt vienas vai otras īpašības un apskatīt tās tīrā veidā ir gluži neiespējami.

Bērns nav divu organismu — tēva un mātes organismu — summa, bet gan jauns viengabalains veidojums. Katra viena organisma iezīme, īpašība izmainījusies otra organisma īpašības, iezīmes ietekmē. Pie tam šīs iezīmes vai īpašības līdz parādīšanās momentam ir slīpējusi audzināšana, kurai bērns bijis pakļauts savas dzīves laikā.

Visu to iespēju pārvēršanās īstenībā, kuras bērnam dotas, jau piedzimstot, notiek paša bērna dzīves laikā noteiktā sociālā vidē.

VIDE

Progresīvie krievu pedagogi noliedza iedzimtības izšķirošo ietekmi uz jaunā cilvēka psihisko attīstību, taču jau izsenis neatlaidīgi uzsvēra vides milzīgo nozīmi. Jau A. Radiščevs, bet vēlāk — arī V. Beļinskis, A. Hercens, N. Černiševskis, N. Dobrolubovs un K. Ušinskis nelokāmi apgalvoja, ka bērns nepiedzimst gudrs vai muļķīgs, labs vai cietsirdīgs, taču kļūst tāds tās vides ietekme, kurā viņš dzīvo.

20. gados V. Sterns, viens no izcilākajiem bērnu psihologiem Vacija, izvirzīja *konverģences teoriju,* saskaņā ar kuru bērna attīstību ietekmē, no vienas puses, bioloģiskais faktors, kas nodrošina iedzimto

spēju un rakstura iezīmju pārmantošanu, un, no otras puses, arī ārējā vide, t. i., bērna apkārtne. Divas attīstības līnijas kaut kur krustojas, t. i., notiek konverģence[1]. Līdzīga nostāja šajā jautājumā ir arī vienam no mūsdienu progresīvas franču psiholoģijas izcilākajiem pārstāvjiem 2. Piaže. Uzskatīdams, ka bērna attīstība pakļauta kaut kādiem iekšējiem likumiem, kas raksturīgi pašam procesam, Piažē atzīst, ka attīstības gaitu ietekme arī sociālā vide, kurā dzīvo bērns. Tomēr, pēc viņa domām, vide ir tikai tie apstākļi, kas nodrošina bioloģiskā faktora, t. i., nobriešanas darbību. Pamatojoties uz šādu atzinumu, nevar sekmīgi atrisināt šo grūto jautājumu, jo nav skaidrs, ar ko un ka izpaužas vides ietekme un kāda ir šī faktora, iedzimtības un audzināšanas mijiedarbība.

Daudzi ārzemju psihologi (piemēram, J. Mišo) paši saskata, kādā strupceļā nonācis viņu mēģinājums izveidot attīstības teoriju, nosakot katra atsevišķā faktora nozīmi bez saistības ar citiem faktoriem. Pretstatot bērna dabiskās attīstības likumus viņa audzināšanai un vides iedarbībai, gluži neiespējami ir atrisināt jautājumu par bērnu attīstības likumiem un par dažādo faktoru nozīmi šajā procesā. Šāds pretstatījums raksturīgs antidialektiskajai nostādnei.

Principiāli citādi šo problēmu risina padomju psihologi. Viņi pamatojas ne tikai uz vēsturiskā materiālisma galvenajiem likumiem, bet arī uz progresīvās dabaszinātnes atziņām.

Mūsdienu bioloģijas zinātne apgalvo, ka *organisms un apkar-tējā vide veido vienu veselumu.* Vides jēdzienā tiek ietverts viss apstākļu kopums, kurā notiek organisma attīstība. Taču daudzveidīgo apstākļu ietekme uz organisma attīstību dažādos viņa dzīves posmos nav vienāda. Tas sevišķi skaidri redzams, pētot bērna attīstību dabiskā vidē un sociālajā vidē.

Dabiskā vide. Dabisko vidi veido klimats, augu valsts, ģeogrāfiskie apstākļi. Vai dabiskā vide ietekmē bērna attīstību? Neapšaubāmi, bērnam, kas dzīvo karstajā stepju apvidū, vielmaiņa ir pavisam citāda nekā bērnam, kurš dzīvo kaut kur Galējos Ziemeļos vai pie jūras. Bērni, kas dzīvo joslā, kurā ir biezi meži, lieto uzturam citus produktus un elpo citāda sastāva gaisu nekā bērniņ kas dzīvo stepēs, kurās nav bagātas augu valsts. Tātad *dabiska vide ietekmē bērna organisma attīstību.* Taču vai dabiskā vide var tieši ietekmēt arī bērna personības veidošanos? Lai gan idejas, intereses, prāts un jūtas nav tieši atkarīgas no gaisa temperatūras, apvidus reljefa vai augu valsts, tomēr dabiskajai videi ir zināma ietekme uz bērna psihisko attīstību. Tā ietekmē bērna psihi netieši, ar pieaugušo dzīves veida, darba starpniecību. Ir zināms, ka mednieku bērniem nav tādu pašu rotaļu kā ogļraču bērniem. Zvejnieku bērni pazīst tās dzīves puses, kuras ir svešas fabrikas strādnieku bērniem pilsētās. Viņu zināšanu loks ir gluži atšķirīgs. Šo bērnu paradumi, interešu virzība, tradīcijas un paražas arī

ļoti atšķiras, jo šie faktori atspoguļo apkartejo cilvēku dzīvi konkrētajos dabiskas vides apstākļos.

Tātad dabiskāk vide kļūst par bērna attīstības faktoru tikai cieša saistība ar sociālo vidi, ar cilvēku sabiedrisko darbību, darbu.

Sociālā vide. Vislielākā nozīme bērna attīstībā, protams, ir sociālajai videi. Daudzi dzīves fakti (gadījumi, kad bērni dzīvojuši pie meža zvēriem, bērni—zvēri u. c.) pierāda, ka ārpus cilvēku sabiedrības jaunpiedzimušais nevar kļūt par īstu, attīstītu cilvēku.

Cilvēku vide nav viendabīga un pastāvīga. Tā ir ļoti sarežģīta, mainīga un daudzveidīga.

Videi[17] kurā dzīvo katrs bērns, nav tikai viena zona (josla, kārta) vien, bet gan vairākas. Pati pirmā un bērnam vistuvākā zona ir *ģimene*. Plašāku vidi veido bērna biedri un arī audzinātāji, ar kuriem viņš dažkārt sastopas jau pirmsskolas periodā. Daudz plašāka un bērnam tālāka ir mazpazīstamu pieaugušo cilvēku radinieku un kaimiņu vide. Visbeidzot, visplašākā ir visa *sabiedriska vide*. Tā iedarbojas ne tikai netieši, t. i., ar pieaugušo uzvedības paraugu, atsevišķu cilvēku spriedumu starpniecību. Sabiedriskas vides iedarbība notiek galvenokārt ar grāmatu un avīžu, radio, kino, televīzijas, sabiedrībā noteikto likumu, nosacījumu, radušos paražu, morāles prasību un vērtējumu, kā arī ar estētikas starpniecību.

Sabiedriskajā vidē audzinoša ietekme ir ne tikai tagadnes norisēm, bet arī pagātnes (tautas vēsture) un nākotnes faktiem, idejām un notikumiem. Sabiedriskajā vidē ir gan bērnam vistuvākā zona. gan arī vistālākā zona. Vistālākā zona ietver politiku, zinātni, mākslu, vēsturi un filozofiju.

Sociālajā vidē ietilpst cilvēka darba, kultūras un zinātniskās un tehniskas darbības priekšmeti (radio, televīzija u. c). Lai gan šie priekšmeti nenosaka bērna attīstību, tomēr tie, būdami viņa dzīves nepieciešami momenti, ļoti pārveido šo dzīvi.

Vislielākā nozīme bērna psihes attīstībā ir cilvēkiem, kas atrodas viņa tuvākajā vidē. Maziem bērniem tuvākā vide ir ģimene, skolēniem — arī pedagogu un biedru kolektīvs, vecākiem bērniem — ražošanas un sabiedriskā darba vadītāji, pārējie darbinieki un darba biedri kopumā ar likumiem, prasībām un vērtējumiem, kurus noteikuši pieaugušie un kuriem bērns spiests pakļauties.

Kādas īpatnības raksturīgas sociālajai videi ka attīstības faktoram?

Pat visšaurākajai sociālajai videi — ģimenei, kas ir sabiedrības daļiņa, šūniņa, piemīt vēsturisks raksturs, t. i., ģimene izmainās, notiekot sabiedrisko formāciju maiņai: cariskās Krievijas ierēdņa ģimene atšķiras no mūsdienu padomju kalpotāja ģimenes.

Bērna tuvākā vide (t. i., ģimene), kurā izpaužas sabiedriskās (plašākās) vides iezīmes, dažādā veidā iepazīstina bērnu ar sabiedrības progresīvajām idejām, jēdzieniem, prasībām un uzdevumiem. Jo

augstākas bērna tiešo audzinātāju pilsoniskās īpašības, jo lielākas perspektīvas izaudzināt jauno cilvēku par apzinīgu sabiedrības locekli.

Sabiedrībā pastāvīgi notiek pārmaiņas. Tās visvairāk izpaužas bērna tuvākajā zonā un rada viņam nepieciešamību atbilstoši un ātri piemēroties vides stāvoklim. Mainās ģimenes sastāvs (piedzimst bērns, nomirst vecmāmiņa), notiek arī ģimenes locekļu dzīves veida izmaiņas (kāds no ģimenes locekļiem ilgi slimo, aizbrauc komandējumā). Mainās arī atsevišķu ģimenes locekļu stāvoklis atkarībā no viņu panākumiem vai neveiksmēm ražošanas darbā, no veselības stāvokļa un attieksmēm ar citiem cilvēkiem — priekšniekiem un darba biedriem, simpātiskiem un nepievilcīgiem cilvēkiem utt. Atkarībā no šiem apstākļiem izmainās arī noskaņojums. Dusmas mijas ar labsirdību, prieks — ar grūtsirdību» raizes — ar dzīvesprieku.

Ģimene parasti sastāv no vairākiem cilvēkiem, kuriem ir atšķirīgs vecums, raksturs un temperaments. Viņiem ir atšķirīgas attieksmes citam pret citu, kā arī pret bērnu. Ļoti lielas un daudzveidīgas ir svārstības, kas nosaka ģimenes ikdienas atmosfēru.

Dažādiem dzīves apstākļu elementiem nav vienāda nozīme bērna attīstībā. To ietekme uz bērnu dažādos viņa attīstības periodos ir atšķirīga. Tā, piemēram, pirmsskolas vecuma bērna attīstībā izšķiroša nozīme ir ģimenei, bet pusaudža attīstību ļoti lielā mērā ietekmē viņa biedri, kolektīvs.. Bērnības agrīnajos periodos bērna attīstību visvairāk var ietekmēt vecmāmiņa, kura ik dienas rūpējas par mazuļa dzīves vajadzībām, stāsta pasakas un maigi izturas pret viņu. Skolēna attīstībā daudz lielāka nozīme ir mātei vai tēvam, kas apmierina bērna augošās intereses un palīdz viņam atrisināt radušos grūtos jautājumus.

Bērna attīstību dažādos dzīves periodos atšķirīgi ietekmē arī dažādie ekonomiskie, sadzīves un sociālie apstākļi. Šo domu, kuru izteica L. Vigotskis, apstiprina vairāku ārzemju psihologu (Hindlija, Klakenberga-Larsena, Ņemčina, Mārdžorija, Hendika) darbi.

AUDZINĀŠANA

Kāda ir abu faktoru — iedzimtības un vides mijiedarbība?

Liktenīga metafiziskās psiholoģijas kļūda, kas izpaužas visos šīs antidialektiskās zinātnes dažādajos veidos un variantos, ir tā, ka tajā katrs bērna attīstības faktors tiek aplūkots kā atsevišķi pastāvošs spēks, kas iedarbojas pats par sevi vai nu tikai no ārpuses (vide), vai arī no bērna organisma iekšpuses (iedzimtība). Šiem diviem faktoriem tiek pretstatīts trešais spēks — audzināšana vai mācīšana. Tā rodas tie sarežģītie jautājumi, kurus atrisināt nav pa spēkam psihologiem ideālistiem un biheviористiem.

Viņi strīdas par to, kam ir lielāka nozīme bērna attīstībā iedzimtībai vai audzināšanai, videi vai organisma dabiskās izaugsmes procesiem, apmācībai vai bērna apkārtējai videi.

Apmācības problēmai veltīti daudzi padomju un mūsdienu

ārzemju psihologu darbi. Iespējas agrā bērnībā apmācīt bērnus pētījuši N. Kasatkina, B. Klosovskis, E. Kosmarska, M. Kistjakov-ska, J. Kotaskovs, R. Zazo, D. Krečs, A. Samerofs, Dž. Kanciāni,

E. Difiorē, R. Fancs, L. Ližits u. c. Šie pētījumi ir nozīmīgi tādēļ, ka tie parāda, kādas milzīgas iespējas ir izmainīt attiecīgo anatomiski fizioloģisko sistēmu dabiskos attīstības procesus bērniem (bērni var iemācīties agri runāt un veikt attiecīgas kustības, un speciāli organizētu vingrinājumu rezultātā viņiem var pārveidot šo iemaņu raksturu).

Apmācības lielo nozīmi intelektuālajā attīstībā pierādījuši daudzi padomju zinātnieki (G. Kostjuks, N. Menčinska, P. Galperins, A. Ļubļinska, L. Zankovs, D. Elkoņins, V. Davidovs).[18]

Jautājumu par audzināšanas un bērna attīstības savstarpējām attieksmēm dažādi zinātnieki risina visai atšķirīgi. Pedologi, uzskatīdami, ka attīstība notiek spontāni, personības paškustības rezultāta, apgalvoja, ka audzināšana seko attīstībai, ka tā «velkas attīstībai astē». Šāda nostāja ir arī Z. Piažē un B. Inelderam, kuri uzskata, ka bērna attīstība ir process, kam raksturīgas īpašas, no cilvēka gribas neatkarīgas iekšējas likumsakarības. Skolotajam jāņem vērā, kādu līmeni bērns sasniedzis savas dabiskās attīstības procesā, un apmācība jāorganizē atbilstoši tam.

Citādi šo jautājumu risina bihevioristi. Ievērojamāko bihevio-ristu E. Torndaika un D. Votsona sekotāji, uzskatīdami attīstību par mācīšanas rezultātu, identificē audzināšanu un attīstību.

L. Vigotskis parādīja, ka apmācībai un audzināšanai ir gal-vena nozīme attīstībā. Tām «jāiet attīstībai pa priekšu un jāvelk tā sev līdz». Šādai nostājai raksturīgs tas, ka par svarīgāko apstākli tiek uzskatīta pieaugušo iedarbība uz bērnu, viņa apmācība un audzināšana, kuru organizē pieaugušie. Attīstība ir apmācības funkcija, rezultāts. Tomēr attīstība sekmīgi var notikt Ūkai tad, ja tā pamatojas uz bērna *«tuvākās attīstības zonu»*. Šim atzinumam ir ārkārtīgi svarīga nozīme. To izteikdams, L. Vigotskis uzsvēra — lai gan audzināšanai un apmācībai ir milzīga nozīme, tomēr bērnam nevar izvirzīt tādas prasības, kuras ***viņs*** vēl nevar izprast, kuras neatbilst viņa attīstības līmenim. Skolotajam vai audzinātājam jāzina, ko bērns šodien var izpildīt ar pieaugušā palīdzību, bet jau rīt — patstāvīgi, un savās prasības jāorientējas uz nākamo bērna attīstības pakāpi. Bērna sasniegta attīstības līmeņa ievērošana un vienlaikus arī orientēšanas uz tuvāko jeb, citiem vārdiem sakot, uz «rītdienas» iespēju zonu ir ļoti perspektīva nostādne, jo tā ne tikai pareizāk parada audzināšanas un attīstības savstarpējo sakaru, bet arī uzsver pieaugušo iedarbības lielo nozīmi. Šāds audzināšanas un bērna attīstības sakaru skaidrojums tieši saista teoriju ar praksi, uzsverot, ka skolotājiem un audzinātājiem jāvada bērna attīstība. Lai gan L. Vigotska nostādnē abi procesi —

audzināšana *un* attīstība bija atdalīti viens no otra, t. i., tie notika it kā paralēli, tomēr viņa teorētiskie uzskati par audzināšanas un attīstības saistību ir ļoti progresīvi.

L. Vigotska uzskatus atzina ne tikai padomju, bet arī daudzi progresīvi ārzemju psihologi (G. Pirjovs, E. Flesnere u. c.).

Audzināšanas un attīstības problēmas turpmākajā risinājuma daudz jauna deva padomju psihologs S. Rubinšteins. Viņš parādīja, ka audzināšana un attīstība ir vienota procesa divas daļas. *Bērns nevis mācās un attīstās, bet gan attīstās audzināšanas un mācīšanas procesā. Sājā* sarežģītajā procesā parādās jauns faktors — bērna aktivitāte.

BĒRNA AKTIVITATE

Tā kā bērnam piemīt aktivitāte, kas izpaužas da.žādos veidos un dažādās formās, vides iedarbība uz bērnu pārvēršas par sarežģītu augošā cilvēka *mijiedarbību* ar apkārtējo vidi. Šis sarežģītais mijiedarbības process ir bērna attīstības virzītājspēks (A. Ļeontjevs, G. Kostjuks, A. Ļubļinska, A. Zaporožecs u. c).

Bērns apgūst zināšanas un pieredzi, ko uzkrājušas daudzas cilvēku paaudzes, kuras dzīvojušas pirms viņa. Bērnam jāapgūst milzumdaudz jēdzienu, kas izveidojušies cilvēku praksē. Šīs zināšanas bērns iegūst gatavā veidā vai nu tieši no pieaugušajiem, vai arī no grāmatām, ar mākslas un kultūras starpniecību. Bērns apgūst arī likumus un noteikumus, iepazīst vērtējumus, kuriem viņš spiests pakļauties un kurus iemācās izmantot savā personiskajā praksē. Tādējādi pieaugušo pieredzes apguve kļūst par bērna personiskās individuālās pieredzes uzkrāšanas procesu. Šajā procesā bērns apgūst daudzus darbības veidus un paņēmienus: viņš iemācās mazgāties un rakstīt, šūt un risināt uzdevumus, spriest un pierādīt.

Tomēr pieredzes nodošanas un apguves procesu nedrīkst izprast pārāk vienkāršoti. Jau ar pirmajām dzīves dienām bērnam izveidojas sarežģītas un mainīgas attieksmes ar vidi. Jo vecāks kļūst bērns un jo plašāka un bagātāka kļūst viņa pieredze, jo sarežģītākas, neskaidrākas un dažkārt arī pretrunīgākas klust viņa attieksmes ar cilvēku pasauli. Tas notiek tādēļ, ka bērns jau no paša sākuma ir aktīvs vides loceklis. Viņš pats iedarbojas uz pieaugušajiem, pauzdams savas vēlmes, vajadzības un intereses. Jau ļoti agri viņš atšķirīgi izturas pret dažādiem cilvēkiem, rotaļlietām un ēdienu. Bērna temperamenta īpatnības parāda tas, ka viņš reaģē uz pieaugušo prasībām, kā priecājas un bēdājas, kā pārdzīvo sarūgtinājumus un sodus, cik ilgi atceras pāridarījumu un uzslavu, cik ātri rod kontaktu ar citiem bērniem, utt.

Bez noteiktajām individuālajām īpatnībām bērna mijiedarbību ar vidi stipri ietekmē arī viņa vispārīgais emocionālais stāvoklis attiecīgajā bridi. Sarūgtināts vai priecīgi noskaņots bērns «nedzird» pieaugušā prasības, dažkārt arī gluži negaidīti izplūst nevaldāmās asarās, kļūst rupjš.

Bērna mijiedarbību ar vidi sarežģī arī tas, ka viņam nav gluži vienalga, kas ar viņu runā, kas izvirza prasības, kas soda vai māca. Tēvs runā mierīgā balsī, un zēns nekavējoties izpilda viņa prasības. Vecmāmiņa prasa to pašu, taču viņa kliedz, dusmojas un apsola iedot kaut ko gardu, un zēns viņas vārdiem nepievērš nekādu uzmanību. Šie vārdi ir neiedarbīgi kairinātāji. Vienam skolotājam ir autoritāte, un skolēni viņu klausa no pusvārda, bet cita skolotāja prasības viņi

neuzskata par obligāti izpildāmām.

Tātad pieaugušā rīcība neizraisa pat viena un tā paša bērna vienveida, audzinātāja iepriekš ieprogrammētu reakciju. Vēl jo daudzveidīgākas ir dažādu bērnu reakcijas uz analogām pat vienu un to pašu audzinātāju vai skolotāju rīcībām. Ar katru audzinātāju vai skolotāju bērnam jau izveidojies noteikts attieksmju tips vai stils. Tādēļ šķietami vienveida sēkla, kas krīt dažādās augsnēs, izraisa dažādu bērna reakciju. «Ārējais vienmēr iedarbojas ar iekšējo apstākļu starpniecību» (S. Rubinšteins). Ņemot vērā arī to, ka pieaugušo stāvoklis mainās, kļūst skaidrs, ka vienas un tās pašas skolotāju izvirzītās prasības, vieni un tie paši stāstījumi un bērnu rīcību vērtējumi dažādā laikā ļoti atšķirīgi ietekmē bērnus.

Bērna un vides mijiedarbības sarežģīto raksturu pastiprina arī tas, ka jau ar pirmajiem savas dzīves gadiem bērns parāda sevi kā aktīvu subjektu, kas ne tikai atbild uz kairinājumiem, bet arī iedarbojas uz savu vidi un pats uz sevi. Pie tam nedrīkst aizmirst, ka ar katru bērna dzīves dienu šī faktora (aktivitātes) nozīme strauji palielinās.

Cilvēka aktīvajai darbībai sevišķi svarīga nozīme ir apkārtējās pasaules izziņas procesā. Šī jautājuma pētīšanā milzīgus sasniegumus guvusi padomju psiholoģija.

A. Ļeontjeva, P. Galperina, A. Zaporožeca un A. Ļubļinskas pētījumi parādīja, ka bērna aktivitāte izpaužas ne tikai rotaļās, darba un fizkultūras nodarbībās. Aktivitātei ir būtiska nozīme ikviena izziņas procesā,[19] tā ir daudzveidīga un notiek dažādos līmeņos, taču šī iezīme vienmēr ir viens no galvenajiem bērna katras atsevišķās darbības un visas attīstības nosacījumiem.

Rietumu psiholoģija ignorē bērna aktivitātes nozīmi attīstībā un līdz ar to nonāk strupceļā, risinot jautājumu par attīstības faktoriem un cēloņiem. Patiesība bez bērna aktivitātes nevar pastāvēt viņa sakari ar vidi, bet bez sakariem nav attīstības. Pie tam aktivitātes saturs, veidi un raksturs, ka arī nozīme bērna attīstībā izmainās ar katru augošā cilvēka nākamo dzīves dienu.

Bērna aktivitāte izpaužas viņa darbības. Būt aktīvam nozīmē darboties. Agrīnajos attīstības periodos, pat dīgļa stadija, bērna aktivitāte izpaužas kustībās, kurām ir nepatvaļīgs beznosacījuma refleksa raksturs. Pēc bērna piedzimšanas šīs kustības izmainās daudzo pagaidu sakaru ietekmē, kas veido nosacījuma refleksus. Tā, piemēram, pēc daudzkārtējas vingrināšanas abu acu nesaskaņotās kustības kļūst koordinētas un var fiksēt uztveramo priekšmetu. Rokas stiepjas pēc priekšmeta un iemācas satvert to. Bērns arvien biežāk izdara manipulācijas ar priekšmetiem un jau pirmā dzīves gada beigās pats pārvietojas rotaļlietas virziena, satver to, sviež un, atdarinot pieaugušos, aijā lelli, velk sev līdz automašīnu. Tā veidojas rotaļa.

Mazbērna periodā bērna aktivitāte izpaužas tādejādi, ka viņš

apgūst daudzas viņam parādītās darbības. Mācīšanas rezultāta bērns apgūst daudz iemaņu un, jau sasniedzis trīs gadu vecumu, prot nomazgāties, patstāvīgi ēst, apģērbties. Pirmsskolas vecuma bērns māk dežurēt savas grupas telpā un dzīvas dabas stūrītī. Viņš saskaita zīmuļus un karotes, aplūko attēlu, zīme to, ko iecerējis, veido, stāsta, jautā, spriež.

Sešus septiņus gadus veca bērna aktivitāte klust organizēta un ārkārtīgi daudzveidīga. Tajā arvien vairāk parādās domāšanas aktivitāte. Bērnam, kas sāk iet skolā, aktivitāte atspoguļojas nākamās dienas, sava zīmējuma utt. plānošana. Bērna aktivitāte spilgti izpaužas viņa spriedumos, strīdos un jautājumos, ar kuriem viņš vēršas ne tikai pie pieaugušajiem, bet arī pie grāmatām un pats pie sevis.

Bērna aktivitātes attīstību var izsekot pēc šādiem parametriem.

1. Reaktīvās darbības, ar kurām zīdainis atbild uz kaut kādiem konkrētiem kairinātājiem (to skaitā arī uz pieaugušo izteiktu pavēli), kļūst arvien patvaļīgākas, kaut kādas darbības tiek bremzētas un kaut kādas darbības tiek realizētas, parādot paša bērna augošās vēlmes un vajadzības. Aktivitāte iegūst radošu raksturu.

2. Vienkāršas vienakta darbības — kājas atraušana sānis, kliegšana, galvas pagriešana — apmācības, parādīšanas un atdarināšanas sistēmas ietekmē pārvēršas par struktūras ziņā sarežģītu sistēmu, kas ietver mērķtiecīgu darbošanos ar priekšmetiem (ievietošanu, sasiešanu, salikšanu), bet pēc tam par sarežģītu darbību: rotaļu, dzīvnieku novērošanu, mācību darbu, zīmēšanu. Šo darbību nosaka noteikti rīcības motīvi un izvirzītais mērķis. Darbība kļūst arvien organizētāka un ar gribu nosacīta.

3. Bērna aktivitāte pakāpeniskajā valodas apguves procesa iegūst arvien intelektuālāku raksturu un ietver pārdomas par nākamās celtnes veidošanu un rotaļas norisi, meklējumus, ka veikt darba uzdevumu, utt. Pirmsskolas perioda beigās bērna aktivitāte var jau izpausties īstas prāta darbības veidā.

4. Visās attīstības pakāpēs bērna aktivitāte izpaužas

a) *atdarināšanas darbībās* (vārdos, rotaļās, uzvedības manierē) ;

b) *izpildu darbībās* (bērns paklausa pieaugušajam un izdara vajadzīgās kustības vai darbības, tādā veidā iegūstot iemaņas);

c) *patstāvīgajās darbībās* (bērns jaunus, nepazīstamus priekšmetus aptausta, pārcilā, sviež, sūkā). Šo tīšo patstāvīgo darbību pamatā ir spēcīgais pētīšanas (orientācijas) reflekss «Kas tas ir?». Kad bērns apguvis valodu, pētīšanas reflekss izpaužas daudzajos jautājumos, kurus viņš uzdod pieaugušajiem.

Arvien biežāk bērni pievēršas arī praktiskajām pārbaudēm: viņi eksperimentē, cenzdamies atrast atbildi uz visu, kas viņiem šķiet neskaidrs un savāds. Jau pirmsskolas perioda vidusposmā bērni ar prieku sāk izdarīt «mēģinājumus»: viņi pārber un pārlej dažādas vielas

no viena trauka otrā, sajauc visneparastākās vielas — zobu pulveri un tinti, kurpju ziedi un plastilīnu. Vecākajiem bērniem patīk izjaukt un konstruēt vienkāršus mehānismus: pulksteni, radio, austiņas. Bērni cenšas sacerēt dzejoļus, izdomāt kaut kādus apbrīnojamus notikumus utt. Sešus septiņus gadus vecu bērnu aktivitāte iegūst radošu raksturu. Tā izpaužas patstāvīgās, iniciatīvās darbībās.

5. Bērnu aktivitāte jau agri vērsta uz pieaugušo, izraisot viņa atbildes iedarbību uz bērnu. Iesākumā bērns pret pieaugušo izturas kā patērētājs. Viņš gaida, lai pieaugušais palīdzētu visās lietās: paēdinātu viņu, novērstu sāpes, palīdzētu sasniegt attiecīgus rezultātus rotaļās. Tomēr bērna attīstības procesā šīs attiecības mainās. Pirmsskolas vecuma bērnam, bet vēl jo vairāk skolēnam pieaugušais kļūst par zināšanu avotu, par zinošu un taisnīgu visa notiekošā tiesnesi. Bērns gaida pieaugušā spriedumus un vērtējumus, cenšas tos izprovocēt un, pamatojoties uz tiem, bieži vien tīšām pārkāpj noteikumus, lai redzētu, kā pieaugušais rīkosies, strīdas ar citiem bērniem, kaitina viņus, palaidņojas, rīkojas pēc sava prāta.

6. Jau mazbērna periodā bērns mācās virzīt savu aktivitāti uz sevis pilnveidošanu, uz pašaudzināšanu. Izvirzītais un iecerētais mērķis rosina bērnu darboties. Aizvien biežāk un neatlaidīgāk bērns cenšas panākt, lai citi bērni atzītu, ka viņš ir vērtīgs dažādu spēļu un sacensību dalībnieks.

Visās vecumam atbilstošajās attīstības pakāpēs izpaužas dažādi bērna aktivitātes veidi, tomēr katra šī veida saturs un nozīme citu aktivitātes veidu vidū un vispārīgajā attīstības procesā būtiski mainās.

Mazbērna vecuma bērns atdarina pirmām kārtām visas konkrētā, tuvākā cilvēka (mātes, audzinātājas) darbības, turpretī skolēns imitē ne tikai darbības, bet arī to cilvēku spriedumus un sarunāšanās manieri, kas, pēc viņa domām, ir ievērojamas personības. Pie tam vecākajiem skolēniem konkrētā cilvēka tēls iegūst vispārinātu raksturu. Tas pats notiek arī ar izpildu darbībām. Trīs četrus gadus vecs bērns apgūst daudzas vienkāršas darbības, kuras nostiprinās daudzo atkārtojumu rezultātā un pirmsskolas periodā pārvēršas par iemaņām. Jaunākie skolēni apgūst jau sarežģītākas darbības, t. i., daudzveidīgās sporta, mācību un īsta darba iemaņas, kā arī iegūst izzāģēšanas, rakstīšanas, aplikāciju veidošanas un modelēšanas prasmi. Bērns darbību apguvē arvien vairāk sāk pamatoties uz izvirzīto uzdevumu, viņš sāk darbības pārdomāt un kritiski novērtēt.

Bērnu aktivitātes individuālās īpatnības ietekmē arī visas viņu savstarpējās attieksmes ar citiem bērniem.

Pat temperamenta īpatnības, t. i., nervu procesu spēks, savstarpējā līdzsvarotība un kustīgums, kas ir iedzimtas īpašības, stipri ietekmē bērna sakarus ar citiem cilvēkiem. Viegli uzbudināms, nenosvērta rakstura bērns līdzīgos apstākļos saņem no pieaugušajiem

vairāk aizrādījumu un sodu nekā bērns ar mierīgu un līdzsvarotu augstākās nervu darbības tipu.

Pat bērna slimības, it īpaši tad, ja tās bieži atkārtojas, noteiktā veidā ietekmē bērna un pieaugušo cilvēku savstarpējo attieksmju saturu un raksturu. Hroniskai angīnai, astmai vai sirds nepietiekamībai nav tieša ietekme uz bērna psihisko attīstību, taču šīs slimības katrā ziņā atsaucas uz viņa dzīves veidu un tādējādi arī uz visu viņa aktivitātes saturu un raksturu, uz viņa mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem. Tātad *bērns vienmēr ir aktīvs savstarpējās attieksmēs ar pieaugušajiem cilvēkiem.*

Jo vecāks kļūst bērns, jo lielāka kļūst viņa pieredze un jo plašāk un daudzveidīgāk izpaužas viņa patstāvība un iniciatīva, kas arvien vairāk ietekmē bērna un vides savstarpējo attieksmju saturu un īpatnības.

Atzīstot, ka bērna savstarpējās attieksmes jeb mijiedarbība ar apkārtējo pasauli ir viens no psihiskās attīstības cēloņiem, un dialektiski pieejot šai problēmai (t. i., katra faktora un apstākļa darbību aplūkojot neatrauti no visas vienotās bērna dzīves sistēmas), var sekmīgi izzināt augošā cilvēka psihiskās attīstības likumus.

Iedzimtība nosaka attīstībai vispiemērotāko bērna un vides mijiedarbības tipu. Audzināšana ir šīs mijiedarbības organizēšana ar tādu nolūku, lai varētu notikt jaunā cilvēka vispusīga attīstība. Šos faktorus nevar pretstatīt citu citam. Ārpus savstarpējiem sakariem bērnu nevar ietekmēt ne iedzimtība, ne vide. Zinot katra faktora funkciju, izzūd pretrunas, kuras mākslīgi radīja zinātnieki, nepareizi izprazdami šo faktoru raksturu un darbību.

Vides ietekme realizējas vienīgi ar vides un bērna mijiedarbības starpniecību. Šīs mijiedarbības organizēšana, t. i., visu bērna, viņa biedru un pieaugušo savstarpējo attieksmju formu veidošana dažādās bērna attīstības stadijās, ir pieaugušo pedagoģiska darbība, kuras mērķis ir realizēt noteiktu apmācības un audzināšanas sistēmu.

Bērna aktivitātes rezultātā viņa uzvedībā, interesēs un spriedumos parādās jaunas iezīmes, kuras radušās it kā diezin no kurienes. Tai pašā laikā ne viss, ko grib sasniegt audzinātājs, veidojas viņa audzēknim.

Bērna un vides mijiedarbības procesa raksturīgas iezīmes ir sarežģītība, mainība un dziļas iekšējās pretrunas.

Bērna attīstība ir process, kuram raksturīgas daudzas pretrunas, kas atrisinās, pilnveidojoties augošās personības psihiskajām īpašībām.

Lai sekmīgi vadītu sarežģīto un pretrunām bagāto bērna attīstības procesu, nepieciešams izmantot cilvēka augstākās nervu darbības likumus, kā arī psiholoģijas un pedagoģijas likumus, radīt tādus apstākļus, kuros audzināšana un mācīšana kļūst par attīstības virzītāju.

REFLEKTORISKĀ DARBĪBA KĀ PAMATS BĒRNA MIJIEDARBĪBAI AR VIDI

Turpinot problēmas risināšanu, kuras aizsākumi rodami Z. Lamarka un C. Darvina darbos, krievu fiziologi I. Sečenovs, A. Uhtomskis, N. Vvedenskis un it īpaši I. Pavlovs atklāja dzīvnieku pielāgošanās darbības likumus, to augstākās nervu darbības likumus. Šie pētījumi sniedza patiesi materiālistisku, zinātnisku izskaidrojumu dzīvnieku atspoguļošanas (psihiskai) darbībai un tās specifiskajām īpatnībām cilvēka dzīvē. Šīs īpatnības vispirmām kārtām ir saistītas ar runas iekļaušanos visās cilvēka savstarpējās attiecībās ar pasauli un parādās, speciāli izpētot smadzeņu — šī «domāšanas orgāna» darbību. Vēlākie A. Ivanova-Smoļenska, N. Krasnogorska, A. Lurijas, P. Anohina un daudzu citu zinātnieku pētījumi noskaidroja bērna reflektoriskās darbības īpatnības un izmaiņas viņa attīstības dažādos posmos.

Reflektoriskās teorijas pamattēzes, kas izskaidro bērna un apkārtējās vides mijiedarbības mehānismus, ir šādas.

1. Bērns reaģē uz apkārtējās vides iedarbību ar kaut kādu kustību. Ar muskuļu saraušanos organisms reaģē uz kairinātāja iedarbību, kuram ir vitāli svarīga, bioloģiska nozīme (acī nokļuvusi spilgta gaisma — acs zīmīte sašaurinās; bērns pieskāries pie karsta priekšmeta — roka atraujas).

2. Uz vienkāršo, beznosacījuma refleksu pamata veidojas daudzie komplicētākie mehānismi — nosacījuma refleksi. Bērns sāk reaģēt uz tādiem kairinājumiem, kuriem viņa dzīvē nav vitāli svarīgas bioloģiskas nozīmes. Taču, šādam neitrālam kairinātājam (ārsta baltais uzsvārcis, tasīte sarkanā krāsā) daudzkārtīgi apvienojoties ar kādu vitāli svarīgu iedarbību-pastiprinā-tāju (sāpes no dūriena vai zāļu rūgtā garša), bērns sāk reaģēt uz nosacījuma kairinātāju, nemaz nesagaidot tā pastiprinājumu ar beznosacījuma kairinātāju. Baltais uzsvārcis kļūst par signālu, kurš brīdina bērnu par vitāli svarīgā kairinātāja — dūriena iedarbību.

3. Izveidojoties nosacījuma refleksiem, cilvēka smadzeņu garozā nodibinās nervu pagaidu sakari (asociācijas). Šie sakari rodas kā agrākās nervu ierosas iestaigāts ceļš no vienas nervu šūnu sistēmas, piemēram, no redzes centra (baltā krāsa), uz otru — garšas centru, kurā ierosu vienlaikus izraisījušas rūgtās zāles. Šādu apvienojumu atkārtošanās nostiprina izveidojušos pagaidu sakarus. Tādēļ pat tādos gadījumos, kad ārsts nedod rūgtās zāles, resp., garšas centrā ierosa nerodas, tikai baltais uzsvārcis vien (nosacījuma kairinātājs) izraisa bērnā jau pazīstamo negatīvo nervu reakciju.

Nervu pagaidu sakari ir visu cilvēkam apgūstamo zināšanu, iemaņu, paradumu, pārdzīvojumu materiālais pamats. Jo vecāks kļūst bērns, jo daudzējādāki un sarežģītāki kļūst nervu sakari viņa smadzeņu garozā. Pārvēršoties daudzās sarežģītas ķēdēs un kompleksos, šīs nervu struktūras liecina, ka bērna attiecības ar apkārtējo pasauli kļūst aizvien komplicētākas un dod viņam iespēju arvien labāk un precīzāk pielāgoties tai. I. Pavlovs raksta: «Tātad nervu pagaidu sakari ir universāla fizioloģiska parādība dzīvnieku pasaulē un mūsos pašos. Bet līdz ar to tā ir arī psihiska — tas, ko psihologi sauc par asociāciju .. .»[1]

4. Visas dzīvnieku un cilvēka pielāgošanās darbības pamats ir divu galveno nervu procesu — saslēgšanās un analīzes funkcija. Nervu sakariem saslēdzoties, izveidojas dažādi nervu sakari, to ķēdes un kompleksi. Analīzes process iesākas tad, kad rodas nepieciešamība atšķirt kairinājumus, kas skar organismu, un dot atbildes uz tiem. Jo augstāk attīstīts organisms, jo diferencētākas, daudzveidīgākas un sarežģītākas ir tā attiecības ar pasauli, jo lielāka nozīme ir analīzes funkcijai, kuru I. Pavlovs nosaucis par «lielo pusložu slavu».

5. Mazam bērnam par ārējiem kairinātājiem vispirms kļūst dažādu priekšmetu tiešā iedarbība, dabas parādības — gaisma, vējš, gaisa un ūdens temperatūra — un darbības, ko veic apkārtējie cilvēki. Šos kairinājumus uztver maņu orgāni (analizatori). I. Pavlovs tos nosauca par pirmās signālsistēmas signāliem.

Sākot ar otro dzīves gadu, par kairinātāju bērnam kļūst arī vārds. Tas ir pavisam savdabīgs signāls, jo vārdam piemīt vispārinājuma raksturs; tas nozīmē, ka vārds, kurā nosaukts kāds atsevišķs, konkrēts priekšmets *(lelle, tasīte, tēvocis)* vai pazīme *(sarkans, mazs, skābs),* vai darbība *(nest, ēst, strādāt),* vai sakars, attiecība *(tālu, vēlāk, tādēļ, lai),* apzīmē daudzus

[1] Павлов И. П. Поли. собр. соч., изд. 2, т. III, кн. 2. М. — Л., 1951, с. 325.

vienveidīgus, kaut arī vienu no otra atšķirīgus priekšmetus *(dažāda lieluma un krāsas tasītes un lelles* dabiskā izskatā un attēlā; *sarkanā krāsa dažādās nokrāsās darbība,* ko veic dažādi cilvēki jebkuros apstākļos). Vārda vispārinošais raksturs dod cilvēkam iespēju bez iepriekšējiem atkārtojumiem un pastiprinātājiem uzreiz pareizi reaģēt uz jauniem kairinātājiem, ar kuriem viņš sastapies pirmoreiz mūžā, piemēram, pazīt cirkā lauvu un tīģeri, kurus bērns agrāk redzējis tikai attēlos.

Vārdu kā kairinātāju I. Pavlovs nosauca par otrās s i g-nālsistēmas signālu. Tas veido cilvēka mutvārdu un rakstveida runas un loģiskās domāšanas fizioloģisko pamatu. I. Pavlovs uzsvēra, ka vārda kā «signālu signāla» spēks ir tā tiešā saikne ar jutekliski uztveramajiem kairinātājiem, t. i., ar pirmās signālsistēmas signāliem. Aiz katra vārda

cilvēkam «jāprot saskatīt īstenību».

Fiziologu (O. Kapustņikas, N. Traugota, I. Smoļenskas, N. Krasnogorska, M. Koļcovas) un psihologu (A. Lurijas, D. Elko-ņina, A. Ļubļinskas) pētījumi liecina, ka

a) sakari uz verbālo signālu pamata izveidojas daudzreiz ātrāk nekā tiešo kairinātāju iedarbības rezultātā;

b) uz vārdu izveidojušies sakari ir noturīgāki;

c) runas asociācijas pēc to apdzišanas atjaunojas daudz vieglāk un ātrāk nekā pirmās signālsistēmas asociācijas;

d) runas apgūšana, kura sevišķi strauji noris mazbērna vecumā, krasi izmaina visas viņa attiecības ar apkārtējo pasauli.

Pakļaujoties pieaugušo norādījumiem un prasībām, izpildot viņu uzdevumus un atdarinot viņus, bērns aizvien vairāk sāk pārvaldīt savu rīcību un uzvedību. Mainās arī izziņas procesu — uztveres, atmiņas, domāšanas norise, kuros vienmēr iekļaujas arī runas signāli. Apgūstot savu psihisko darbību, bērns iemācās, regulēt tādus procesus kā tīšā novērošana, tīšā iegaumēšana un atcerēšanās, loģiskā domāšana, gribas darbība. Runas apgūšana un praktiskās pieredzes straujais pieaugums paplašina bērna iespējas vispārināt, paredzēt un izmantot jau apgūto jēdzienu vai darbību jaunos apstākļos.

6. Nervu sakaru izveidošanos, saglabāšanos, izdzīšanu un atjaunošanos nosaka ierosas un aiztures procesu savstarpējā attiecība (korelācija). Šo pamatprocesu mijiedarbība, kuru atklāja N. Vvedenskis, I. Sečenovs un I. Pavlovs, palīdz izprast psihisko parādību fizioloģiskos pamatus. Ierosa un aizture nav divi savrupi procesi, bet vienotā nervu procesa divas stadijas, kuras, izejot vairākas fāzes, pāriet viena otrā. Kairinājums, kas iedarbojas uz kādu nervu šūniņu grupu, sākumā izraisa ierosas izplatīšanos, aptverot lielu daudzumu nervu šūnu *(iradiācila)*. Tādēļ sākumā bērns reaģē negatīvi ne vien, piemēram, uz ārsta balto uzsvārci, bet arī uz baltu palagu sveša cilvēka rokas *(ģene-ralizācija)*. Vienam un tam pašam kairinātājam iedarbojoties at-

kārtoti, nervu ierosa aizvien vairāk koncentrējas (sakarā ar to, ka kaimiņneironos iestājas aizture). Tāpat iradiē arī aiztures process. Nervu procesa iradiācijas pakāpe un tā stabilitāte ir atkarīga no garozas attīstības līmeņa, kas aiztur zemgarozas ierosu.

Pastāv dažādas aiztures formas.

Ārējai aizturei ir divi veidi:

1) *ārējā indukcijas aizture* rodas, iedarbojoties blakus kairinātājiem: skaļš zvans, ienākušais cilvēks nobremzē bērnam izveidoto nosacījuma refleksu. Bērns novēršas no ēdiena, pārtrauc zīmēšanu, mājas būvēšanu;

2) *pārmērīga aizture* rodas, iedarbojoties sevišķi spēcīgam kairinātājam. Tā izraisītā asā ierosa pāriet aizturē: lielā uztraukuma

dēļ pirms uzstāšanās svētkos bērns aizmirst labi iemācīto dzejoli.

Iekšējai aizturei arī ir vairāki veidi:

1) *dziestošā aizture* rodas tādos gadījumos, kad nosacījuma kairinātāja darbība vairs netiek pastiprināta ar beznosacījuma kairinātāju: māte vairs neuzrauga bērna uzvedību, un izveidotais paradums pirms ēšanas mazgāt rokas izzūd;

2) *nosacījuma aizture.* Ja indiferents kairinātājs iedarbojas pirms nosacījuma signāla, kas vairs netiek pastiprināts, tad šis neitrālais kairinātājs kļūst par nosacījuma aizturi;

3) *nosebotā aizture* iestājas tādos gadījumos, kad palielinās laika sprīdis starp nosacījuma kairinātāja iedarbību un tā beznosacījuma pastiprinājumu: ja skolotājs tūlīt pēc zvana neienāk klasē, bērnos izveidojas paradums nomierināties tikai vairākas minūtes pēc dotā signāla;

4) *diferencētāj aizture* rodas, iedarbojoties pēc kvalitātes, spēka un ilguma dažādiem vienveidīgiem signāliem, ja viens no tiem tiek pastāvīgi pastiprināts, bet pārējie netiek pastiprināti. Jebkura parādību *diferencēšana,* dažādojot krāsu nianses, skaņas pēc spēka, ilguma, augstuma, tembra, dažādojot cilvēka runas fonemātiskās skaņas, tāpat arī izdarot dažādas kustības ar dažādiem rokas pirkstiem vai delnu, nodrošina aizvien smalkāku un precīzāku organisma līdzsvarotību ar vidi.

7. Jaunākie N. Bernšteina un P. Anohina pētījumi, padziļinot

I. Sečenova izdarītos secinājumus, liecina, ka organisma reflektoriskā darbība noris nevis pēc reflektoriskā loka shēmas, bet pēc gredzena shēmas. Reaģējot uz kairinājumu, organisms iegūst ziņas par savas reakcijas rezultātiem, par tās rezultatīvuma pakāpi. Sada *atgriezeniskā aferentācija* jeb *atgriezeniskā saite* palīdz augstākajiem dzīvniekiem izvēlēties to eksistencei vislietderīgākās reakcijas. Organismam nederīgās vai pat kaitīgās reakcijas netiek atkārtotas. Veiksmīgās reakcijas nostiprinās zināma paredzējuma veidā kā organisma gatavība uz noteiktām iedarbībām reaģēt ar vismērķtiecīgāko kustību. Tā, piemēram, četrgadīgs bērns, ieraudzījis tuvojošos suni, tālredzīgi pāriet otrā ielas pusē. Skolēns, noceļot karstu katliņu no plīts, iepriekš paņem lupatu, lai novērstu apdedzināšanās iespēju. Atgriezeniska saite palīdz izprast daudzu bērnu psihisko izpausmju nervu darbības mehānismus, piemēram, dažādas bērnu patstāvības un iniciatīvas formas. Bērna uzkrātā pieredze, apgūtās zināšanas, iemaņas, prasmes, pārdzīvotās jūtas ir tie iekšējie nosacījumi, kas pastarpina katra kairinātāja iedarbību.

Atziņa, ka iepriekšējā pieredze iejaucas katra atsevišķa bērna mijiedarbībā ar apkārtējo vidi, un tās dabzinatniskais pamatojums ir padomju dabzinātnes un psiholoģijas liels sasniegums.

8. Ja uz bērnu ilgākā laika posma noteiktā kārtība iedarbojas

vieni un tie paši kairinātāji, uz kuriem viņš reaģē ar vienādam reakcijām, smadzeņu garozā to sistemātiskas darbības rezultāta izveidojas noteikti ierosas un aiztures ligzdu savienojumi, kas regulāri cits citu nomaina. Tādējādi izveidojas fizioloģiskais pamats, *dinamiskais stereotips* jeb pozitīvo un negatīvo nosacījuma refleksu kustīga stabilitāte. Ja bērnu ēdina vienmēr vienā un tanī pašā laikā, ja viņam vienmēr liek pateikties biedram par sniegto palīdzību, viņam izveidojas pozitīvi paradumi. To pamats ir izveidotais uzvedības stereotips (pastāvība). Pateicoties daudzrei-zējiem atkārtojumiem, nervu sakaru sistēma iesakņojas, stereotips nostiprinās, ar aizvien mazāku piepūli organisms īsteno vajadzīgo reakciju. Taču I. Pavlovs uzsvēra, ka izveidotam stereotipam jābūt dinamiskam, t. i., kustīgam, lai dzīvnieks spētu elastīgi pielāgoties pastāvīgi mainīgajai videi.

Bērnu mācību un audzināšanas darba šādu dinamisko stereotipu (paradumu) izveidošanai ir sevišķi liela nozīme. Ir skaidrs, ka tādos gadījumos, ja izveidotās nervu sakaru sistēmas netiek nostiprinātas un to «praktizēšana» (I. Pavlovs) izbeidzas, stereotips sairst, pie tam jo drīzāk jo mazāk noturīgs tas bijis.

Tomēr mācība par augstāko nervu darbību nespēj izskaidrot, kā rodas cilvēka labās un sliktās īpašības, kādēļ vienas zināšanas bērns apgūst viegli un saglabā ilgu laiku, bet citas izgaist tūlīt pēc vielas iemācīšanās. Šos jautājumus noskaidro, izpētot bērna attīstības procesu, kas norisinās mācību un audzināšanas apstākļos.

ATTĪSTOŠĀS AUDZINĀŠANAS NOSACĪJUMI

Bērnu attīstības cēlonis, dzīvojot dažādos apstākļos un dažādos vēstures laikmetos, ir viens un tas pats — *mijiedarbība ar vidi.* Tomēr bērna attīstības apstākļi kapitālistiskajā sabiedrība būtiski atšķiras no tiem apstākļiem, kuros noris augoša cilvēka — sociālistiskās sabiedrības pilsoņa attīstība. Dabiski, ka arī pedagogu, ģimenes, visas sabiedrības mācību un audzināšanas darba rezultāti būs dažādi. Padomju valstī audzināšana ir cieši saistīta ar komunistiskās sabiedrības uzcelšanas uzdevumiem, ar harmoniski attīstītas, augsti idejiskas personības veidošanu.

Lai gūtu panākumus, jāzina, kādi nosacījumi jāievēro, lai audzināšana būtu attīstoša, resp., dotu gaidītos rezultātus. Kaut arī tiklab pieaugušo, kā arī bērnu starpā pastāvošie saskarsmes procesi ir ļotisarežģīti un individuālās atšķirības daudzveidīgas, tomēr ir iespējams izdalīt tos vispārīgos nosacījumus, kuri bērnu mācību un audzināšanas darbam piešķir attīstošu raksturu.

Idejiski vērtīga satura atlase bērna aktīvās darbības organizēšana un pieaugušo saskarsmē ar bērnu. Šo saturu veido konkrētie jēdzieni, vērtējumi, lietas, to tēli, kas ir bērna izziņas objekti. Šādu vielu bērns apgūst jebkurā savā darbībā, kā arī ikdienas saskarsme ar pieaugušajiem un vienaudžiem. Darbības un saskarsmes

satura tiek ietvertas tās idejas, kas nodarbina apkārtējos cilvēkus; morālie un estētiskie vērtējumi, kuriem viņi seko savā dzīvē un darbība; rotaļlietas, ar kurām bērns spēlējas; grāmatas, kuras viņš lasa, kinofilmas, kuras viņš noskatās. Saskarsmes saturā, protams, iekļaujas arī apkārtējie cilvēki: vecāki, audzinātāji, biedri, kuru pilsonisko stāju raksturo viņu rīcība, vērtējuma spriedumi un viss viņu domāšanas veids.

Bērnam, jau sākot ar pirmajiem dzīvības gadiem, pieaugušais ir «stiprākais kairinātājs». Pieaugušais ir noteicējs par to, kāds saturs un specifika būs viņa saskarsmei ar bērnu, kā arī dažādiem bērnu nodarbību veidiem. īpaša nozīme ir noteikumiem un prasībām, ko pieaugušie izvirza bērniem. Kas jāievēro, izvirzot bērniem prasības? Vienotas prasības, ko pieaugušie izvirza bērniem, šo prasību nemainība un obligāta izpilde ir ceļš uz uzvedības stereotipu izveidošanu, uz lietderīgu paradumu un nepieciešamo iemaņu izkopšanu. Jebkurš noteikuma pārkāpums, tā nemotivēta atcelšana pēc audzinātāja gribas kavē stereotipa izveidošanos vai iznīcina jau izkopto bērnu uzvedības stabilitāti.

Bērnu darbību kontrole. Jākontrolē ne vien **tās** darbības, pārdzīvojumi, kuros izpaužas bērna tiešā reakcija uz pieaugušo darbībām, uz izlasīto grāmatu. Nepieciešams kontrolēt vina rīcību, spriedumus, intereses, kas dažreiz parādās it kā bez iemesla, audzinātajam negaidot.

Uzmanīgi novērojot bērna izturēšanos, pedagogam rodas iespēja pārbaudīt savu izglītojošo un audzinošo iedarbību efektivitāti. Jo jaunāks ir bērns, jo tiešāk viņš izpauž savus pārdzīvojumus, velmēs, simpātijas vai arī antipātijas pret otru cilvēku. Gados vecāki bērni dažkārt tīšuprāt nobremzē savu jūtu un vēlmju izpausmes, dažreiz maskē savusīstos nodomus un attieksmes, vēlēdamies tos slēpt no citiem cilvēkiem. Sirsnīgu pieķeršanos mātei pusaudzis nereti slēpj aiz demonstratīvas rupjības un vienaldzības maskas. Tomēr agri vai vēlu viņa patiesie pārdzīvojumi, jēdzieni un nodomi parādās viņa darbībās, rīcībā, runā.

Audzinātājs cenšas atrast šādu bērna pārdzīvojumu cēloni. Taču jāpatur vērā, ka uz bērnu parasti iedarbojas nevis viens atsevišķs kairinātājs, bet vesels iedarbību saišķis jeb «zalve», un tādēļ bērna konkrētās rīcības cēlonis var būt nevis viens skaidri saredzams fakts, bet vesela iedarbību sistēma. Lai šo iedarbību ietekmi uz bērna pārdzīvojumiem skaidrāk izgaismotu, nepieciešams dziļāk ieskatīties pagātnes notikumos, izsekojot iedarbību rāšanās vēsturei.

Zināšanu un prasmju nostiprināšana. Bērna smadzeņu garozā izveidojušies nervu sakari ir jānostiprina. Šai nolūkā apgūstamās zināšanas vai izveidojamās iemaņas un darbības paņēmieni jānostiprina tādējādi, lai atkārtotos vienas un tās pašas iedarbības un

vienāda reakcija uz tām. Taču atšķirībā no dzīvnieku dresūras attīstošās audzināšanas procesā bērnam jāapgūst zināšanas, iemaņas un prasmes, lai viņš būtu spējīgs turpmāk tās izmantot patstāvīgi jaunos un visdažādākos apstākļos. Lai šo mērķi sasniegtu, pedagogs tīšuprāt izmaina bērniem doto uzdevumu nosacījumus un dažus veidus: citādi formulē uzdevumus, tādējādi pamudinot viņus patstāvīgi lietot apgūtās vielas saturu un darbību metodes. Piemēram, cenšoties attīstīt bērnu runas spējas gleznu uztveres procesā, skolotājs maina to saturu, žanru, sarežģītību. Taču visos gadījumos jāpatur prātā prasme novērot, aplūkot gleznu un sakarīgi, pareizi atstāstīt tās saturu.

Tādējādi — atkārtošana nedrīkst aprobežoties tikai ar agrāk uztvertās vielas nostiprināšanu; tā jāapgūst dziļāk, izmantojot jau zināmos jēdzienus, likumus, kārtulas darbā ar iepriekš nepazīstamu saturu, daudzveidīgos nosacījumos.

Papildiedarblbas uz bērniem. Liela nozīme ir arī pastiprinājumiem, t. i., tiem papildiedarbību paņēmieniem, kas piešķir pieaugušo prasībām iedarbīgu stimulu raksturu. Tādā kārtā zīdainim izveidojas reflekss uz laiku. Lielākiem bērniem mācību darbā šāds pastiprinātājs ir atzīmes un dažādi iedarbības līdzekļi: uzslava, sods, pārmetums, balva, sabiedriska atzinība vai nopēlums, kas, bērnam pieaugot, iegūst aizvien lielāku nozīmi. Protams, gadās arī tā, ka pastiprinājums nenodrošina gaidīto bērna reakciju: nerātnis ticis sodīts, nosēdināts pie atsevišķa galda, bet nemaz nav nokaunējies, viņš jautri smej, vaibstās un jūtas kā varonis. Tātad pieaugušo izraudzītais pastiprinājuma veids nav devis gaidīto rezultātu, nav bijis iedarbīgs. Neiedarbīgi var kļūt arī tādi pastiprinājumi kā pārāk bieži pielietoti un pārāk stingri sodi vai arī, gluži pretēji, pārāk bieža un ne vienmēr pelnīta uzslava, biežas dāvanas, pamudinājumi, kas beigu beigās zaudē savu pamudinošo spēku. Bērna aktivitātes vadīšana kļūst neveiksmīga. Nedrīkst pielietot neiedarbīgus pastiprinātājus. Ja tie neiedarbojas, jāmeklē citas, efektīvākas formas, kas pamudinātu bērnu uz pozitīvu rīcību, uz pašsavaldīšanos, uz piepūli.

Augstāku prasību izvirzīšana bērniem. Nepieciešams sistemātiski padarīt sarežģītākas un paaugstināt bērniem izvirzāmās prasības, jo tikai šādos apstākļos iepējams panākt īstu bērna attīstību. Pazeminātas prasības, uz kurām bērns viegli reaģē ar viņam jau zināmām trafaretām darbībām, formulējumiem, spriedumiem, nesekmē viņa attīstību. Tās tikai nostiprina jau agrāk iegūtās zināšanas un apgūtās iemaņas. Lai bērns pavirzītos soli uz priekšu savā. attīstībā, pieaugušo dotajam jaunajam uzdevumam jābūt mazliet sarežģītākam par to, uz kuru bērns jau spēj viegli atbildēt, t. i., nepieciešams orientēties, kā definējis L. Vigotskis, uz «tuvākās attīstības zonu». Pieliekot pūles, lai atrisinātu jauno, mazliet grūtāko

uzdevumu, bērns iemācās pārsniegt iepriekš sasniegto attīstības līmeni, spert soli uz priekšu. Pāreja no vienkāršu uzdevumu risināšanas ar pieaugušā palīdzību uz patstāvīgu un veiksmīgu darbu pie grūtiem uzdevumiem, no atdarinātajā un izpildītāja darbībām uz apgūto zināšanu un darbības paņēmienu patstāvīgu izvēli un pielietošanu — ir bērna attīstības priekšnosacījums.

Viens no attīstības visvērtīgākajiem rezultātiem ir bērna apmācāmības līmeņa paaugstināšanās (iespēju paplašināšanās), kas nodrošina jaunas, labākas perspektīvas viņa tālākai attīstībai. Regulāri izpildot pieaugošās prasības, asākas kļūst bērna uztveres spējas; pieaug prasme izvēlīgi un rosmīgi izlietot agrāk iegūtās zināšanas un patstāvīgi orientēties jaunajā uzdevumā; vieglāk un ar noteiktāku pamatojumu bērns izvēlas savu personisko pozīciju katrā konkrētā gadījumā. Turpretim, ja bērnam netiek izvirzītas aizvien sarežģītākas prasības, viņa attīstība tiek nobremzēta iepriekš sasniegtajā līmenī. Ja pedagogs samierinās ar atsevišķam bērnam, skolēnu grupai vai visai klasei piemītošajiem trūkumiem, tas neizbēgami kaitēs šo bērnu turpmākai attīstībai. Šādos gadījumos agri vai vēlu iestājas atpakaļejoša attīstība, regress — bērns sāk zaudēt iepriekš apgūto. Prasību paaugstināšana nenozīmē to pastāvīgu nomaiņu. Dažkārt ieteicams paaugstināt prasības attiecībā uz darbības izpildīšanas ātrumu vai uzdevuma atrisināšanas kvalitāti, uz bērna patstāvības pakāpi, uz jaunas, labākas metodes pielietošanu uzdevuma izpildē.

Šobrīd prasību sistēma ir labāk izstrādāta mācību teorijā (didaktikā) nekā audzināšanas teorijā. Līdz ar to bērnu attīstības vadība mācību darbā ir sistemātiskāka un auglīgāka nekā audzināšanas procesā.

Pamudinājumi uz **darbību.** Lai bērns pieliktu pūles, kas ir nepieciešamas sarežģītāku prasību izpildei, audzinātāji pamudina viņus uz šādu piepūli. Kā pamudinājums var noderēt dažādi motīvi: sacensība, vēlēšanās iegūt augstāku atzīmi, uzslava vai soda piedraudējums, godkārība, tieksme attaisnot parādīto uzticību, personiskās pretenzijas vai kolektīva prasības u. c. Vienam un tam pašam motīvam dažādu bērnu uztverē ir atšķirīgs pamudinājuma spēks atkarībā no dažādām attieksmēm, kas viņiem izveidojušās pret skolu, vecākiem, skolotāju, skolas biedriem.

Pedagogs, labi iepazinis katru savu audzēkni, cenšas iedarboties uz viņu, lai izraisītu vēlamo izturēšanos (pārdzīvojumu, domu).

Nepieciešams bērnam sistemātiski iemācīt tādas darbības **me**todes un paņēmienus, kas viņam palīdz ātri, skaisti un veiksmīgi izpildīt doto uzdevumu.

Pārējie nosacījumi. Liela nozīme bērna attīstībā ir veselai šaurāku nosacījumu sistēmai, ko var pieskaitīt tādai vispārīgai prasībai kā individuālā pieeja.

Ar individuālo pieeju mēs saprotam prasību ņemt vērā vietu un laiku, kas būtu visvairāk piemērots, lai izraisītu vajadzīgo bērna reakciju uz iedarbību un mobilizētu viņa aktivitāti; izvēlēties tādus pastiprinājumus, kas katram bērnam būtu visefektīvākie viņa mācību un darbības konkrētajā situācijā. Tā, piemēram, pārrunai par bērna pārkāpumu būs dažāds efekts atkarībā no tā, kad, kas un kādos apstākļos to notur.

Dažādam jābūt arī iedarbības mēram uz bērnu, kas vispirmām kārtām ir atkarīgs no bērna tipoloģiskajām īpatnībām, t. i., no bērna nervu procesu stipruma, uzbudināmības un līdzsvarotības pakāpes, no viņa audzinātības līmeņa. Dažādai jābūt arī iedarbības devai, t. i., sasprindzinājuma pakāpei, kuru no bērna prasa pedagoga izvirzītā uzdevuma atrisināšana, dažādam jābūt sasprindzinājuma ilgumam, pastiprinājumu specifikai, daudzumam, biežumam un spēkam, kas šo sasprindzinājumu spēj uzturēt.

Jau trīs līdz piecu gadu vecumā skaidri parādās bērnu raksturu dažādība — spriežot pēc tā, cik atšķirīgi viņi uztver vienas un tās pašas pieaugušo iedarbības, kā viņi reaģē uz izstāstīto pasaku, redzēto kinofilmu, saņemto piezīmi. Tas, kas vienā bērnā izraisa vētrainu protestu, asaras un sarūgtinājumu, otru atstāj pilnīgi vienaldzīgu.

Lai vadītu bērnu aktivitāti, pieredzējis un iejūtīgs audzinātājs kā labs ārsts nosaka katra konkrētā bērna attīstībai visefektīvāko iedarbību kopumā un devu, visperspektīvāko darbības režīmu, kā arī saskarsmes veidus ar apkārtējiem cilvēkiem, ar pieaugušiem un vienaudžiem.

Individuālā pieeja bērniem paredz izmantot to attiecību sistēmu, kura jau izveidojusies starp bērnu (vai grupu, klasi) un pieaugušajiem — audzinātāju un skolotāju bērnudārzā un skolā, vecmāmiņu, tēti vai māmiņu ģimenē.

Audzinātāja meistarība visnotaļ izpaužas tieši tādā bērna ietekmēšanas organizācijā, kas nodrošinātu visperspektīvāko, pozitīvāko viņa personības iezīmju izveidošanu un nostiprināšanu.

Tātad, lai gūtu panākumus audzināšanā, nepieciešams 1) izvēlēties pozitīvas iedarbības un pastiprinājumus; 2) kontrolēt bērna darbību (pārdzīvojumus, spriedumus), kas ir tiklab atbildes reakcija uz tiešajām pieaugušo iedarbībām, kā arī paša bērna aktivitātes un radošās iniciatīvas izpausme; 3) pastāvīgi un sistemātiski paaugstināt bērniem izvirzāmās prasības; 4) izvēlēties efektīvus pamudinājumus šo prasību izpildei, mācot darbības paņēmienus un izmantojot pastiprinājumu; 5) individuāli dozēt visas bērniem domātās iedarbības, pie tam ņemot vērā viņa pašreizējo noskaņojumu, iepriekšējo pieredzi un attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem.

BĒRNĪBAS PERIODIZĀCIJA UN ATTĪSTĪBAS STADIALITĀTE

Jebkuras parādības attīstības procesa raksturojumu var uzlūkot

par pabeigtu tikai tad, kad ir noteiktas šī procesa pakāpes (stadijas jeb fāzes).

Bērnības periodi (vecumposmi) un attīstības stadijas (jeb fāzes, pakāpes) nav identiski jēdzieni.

BĒRNĪBAS PERIODI (VECUMPOSMI)

Izsenis bērnību mēdz iedalīt periodos, kas uzskatāmi par bērna noietā dzīves ceļa posmiem. Taču dažādos laikos dažādi autori šādam iedalījumam ir izvirzījuši dažādus pamatojumus. Daži pe-doloģijas pārstāvji ieteikuši periodu noteikšanai tīri bioloģiskus faktorus, piemēram, bērna zobu veidu un to nomaiņu, kas principā ir nepareizi.

Tagad pedagoģijā un psiholoģijā pieņemts šāds bērnības periodu iedalījums:

1) zīdaiņa periods — no piedzimšanas līdz vienam gadam, pie kam tajā tiek īpaši izdalīts pirmais mēnesis — jaundzimušā periods;

2) mazbērna periods — no viena gada līdz trim gadiem;

3) pirmsskolas bērnības periods — no 3 līdz 7 gadiem;[20]

4) jaunākā skolas vecuma periods — no 7 līdz 11—12 gadiem;

5) vidējā skolas vecuma (pusaudžu) periods — no 12 līdz 15 gadiem;

6) vecākā skolas vecuma (jauniešu) periods — no 15 līdz 18 gadiem.

Kā redzams, šī periodizācija ir saistīta ar bērnu vecumu un vecumposmu rādītāji nav stabili. Sakarā ar to rodas jautājums: kāda ir vecumposmu un bērnības periodu attiecība? Katrā valstī ar likumu noteikts bērnu vecums, kad viņiem jāsāk iet skolā. PSR Savienībā trīsgadīgos bērnus uzņem bērnudārzā, bet no 7 gadu vecuma viņiem jāsāk mācīties skolā. Sešpadsmitgadīgajam tiek izsniegta pase, līdz ar to tiek atzīts viņa nobriedums, astoņ-padsmitgadīgajam atļauts stāties laulībā, jaunieši tiek iesaukti armijā. Taču šāda vecumposmu determinācija tikai formāli rāda, ka cilvēks iegājis jaunā savas attīstības periodā. Līdz 1944. gadam bērni mūsu valstī iestājās skolā 8 g. vecumā, tātad sāka jaunu dzīves periodu gadu vēlāk nekā tagadējie padomju bērni. Anglijā bērni iestājas skolā 5 gadu vecumā, tātad tiem par diviem gadiem agrāk nekā mūsu bērniem izbeidzas pirmsskolas bērnības periods.

Tādējādi vecums pats par sevi nenosaka bērnības periodu. Tā ir viena no būtiskākajām cilvēka attīstības procesa atšķirībām no dzīvnieku attīstības procesa. Dzīvnieka un auga organisma vecums nosaka arī jauna perioda iestāšanos. Dzīvnieka dzīves laiks ir viņa organisma nobriešanas laiks. Tādēļ, ja apstākļi ir pietiekami labvēlīgi, pēc noteiktā laika (jeb noteiktā vecumā) sākas jauns organisma dzīves periods (vienlaikus arī jauna tā attīstības stadija).

Parastajā secībā noris arī dažādu cilvēka skeleta daļu pārkaulošanās, nobriest iekšējās sekrēcijas orgāni, no tiem daži sāk

funkcionēt intensīvāk, citi lēnāk. Taču šāds organisma nobriešanas process vēl nenosaka personības attīstību.

Kā jau iepriekš minēts, psihiskās attīstības saturu, tempu, pilnvērtību nodrošina bērna organizēta mijiedarbība jeb saskarsme ar apkārtējiem cilvēkiem. Pilnīgi skaidrs, ka šādas saskarsmes ilgums ietekmē bērna attīstību. Tādēļ septiņgadīgs bērns parasti ir vairāk attīstīts nekā piecgadīgais un daudz mazāk attīstīts nekā desmitgadīgais.

Kaut arī nodzīvotais gadu skaits tieši neietekmē bērna attīstību, tomēr viņa vecumam šai procesā ir sava nozīme kā laika faktoram. Pirmkārt, organisms nobriest noteiktā laikā. Kaut gan šis process tieši nenosaka bērna psihisko attīstību, taču rada jaunas iespējas viņa darbībai un saskarsmei. Līdz ar to tiek nodrošināta bērna tālākā psihiskā attīstība. Tā, piemēram, bērna muguras un kāju kaulu un muskuļu sistēmas nobriešana ap otrā dzīvības gada iesākumu nodrošina viņam iespēju staigāt. Līdz ar to krasi izmainās viss bērna dzīves veids, rodas jaunas psihiskās attīstības iespējas. Bet rokas delnas pārkaulošanās 6—7 gadu vecumā dod iespēju izpildīt smalkas un precīzas pirkstu kustības, ar kurām saistīta rakstīšana un dažādi roku darba veidi: pīšana, izšūšana, izgriešana (no koka), iededzināšana (kokā).

Otrkārt, un tas ir pats galvenais, bērna dzīves laiks ir arī tas laiks, kad viņš uzkrāj savu paša pieredzi un apgūst pieaugušo cilvēku pieredzi, tas ir laiks, kad bērns dzīvo saturā bagātā saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem — pieaugušajiem un vienaudžiem, tas ir bērna aktīvas darbības laiks, kas veltīts izziņai, novērošanai, jaunradei, rotaļām, darbam, pārdomām, kļūdām, meklējumiem, strīdiem.

Ar katru gadu paplašinās to cilvēku loks, ar kuriem bērns stājas saskarsmē. Līdz ar to mainās arī viņa darbības saturs. Tādēļ normālos apstākļos gados vecākie bērni paspēj apgūt lielāku zināšanu apjomu nekā jaunākie, izkopt daudz vairāk labu iemaņu, iegūt zināmu patstāvību.

Taču, mainoties dzīves apstākļiem, pat maza bērna darbības un aktīvās saskarsmes saturam kļūstot bagātākam, pilnvērtīgākam, viņa attīstība noris straujāk. Par to spilgti liecina daudzi fakti. Pieaugot padomju ģimenes kultūras līmenim un paplašinoties bērnudārzu tīklam, radās iespēja saīsināt mācību laiku pamatskolas klasēs.

1963, —1968. gadā Maskavas un Ļeņingradas pamatskolu klasēs iesāktais eksperiments pārliecinoši pierādīja, ka, izmantojot racionālāk pārveidotās programmas un mācību metodes, bērni spēj apgūt pamatskolas kursu trijos gados (agrāko četru gadu vietā), pie tam ar daudz augstākiem sekmības un vispārīgās attīstības rādītājiem nekā viņu vienaudži, mācoties pēc parastajām programmām. Tātad šiem bērniem par gadu agrāk iesākās pāreja uz vidējo skolas vecumu.

Ja bērna dzīve ir slikti organizēta, ja viņam pietrūkst saturīgu nodarbību un ikdienas saskarsmes ar kulturāliem, pret viņu uzmanīgiem pieaugušiem cilvēkiem un biedriem, tad viņa dzīves gadi paliks tukši un maz ietekmēs viņa intelektuālo attīstību.

Tātad bērnības periods ir noteikts bērna dzīves laiks, daļa no tā procesa, kurā mazbērns pārvēršas par jaunieti. Bērnības perioda raksturīgās iezīmes ir bērna fiziskās attīstības līmenis, noteikts viņa dzīves un vadošās darbības veids. Formāli bērnības perioda robežlīnijas nosaka valsts likumdošana. Taču paši par sevi šie periodi tieši nenosaka bērna psihisko attīstību. Būtiska nozīme ir ne vien bērna nodzīvoto gadu skaitam, bet arī tam, cik tas ir bijis piepildīts ar saturā bagātu saskarsmi un attīstošiem darbības veidiem.

Bērnības periodu vecumposmu rādītāji sniedz visai vispārīgus attiecīgo bērna dzīves posmu raksturojumus. Ļoti lielās starp bērniem pastāvošās individuālās atšķirības nereti izpaužas ne mazāk spilgti kā atšķirības starp dažādiem vecumposmiem. Tās piešķir katra atsevišķa bērna attīstības procesam vienā un tanī pašā periodā savdabīgu raksturu. Šī savdabība sevišķi skaidri parādās, pētījot attīstības fāzes jeb stadijas.

ATTĪSTĪBAS FĀZES (STADIJAS)

Izsekojot vienas noteiktas organismu grupas (augu, kukaiņu, putnu, zīdītāju) daudzu pārstāvju attīstībai, nav grūti pamanīt šajā procesā vairākas kvalitatīvas izmaiņas, kas noris pēc noteiktiem laika posmiem un aizvien vienā un tai pašā secībā. Zemē iesētā sēkla pēc noteikta laika uzdīgst, parādās stiebriņš — tā ir auga jauna attīstības fāze. Drīz uz stiebriņa parādās ziedpum-purs — atkal jauna fāze. Pēc noteikta laika pumpurs atveras, izveidojas zieds — tā ir atkal auga jauna attīstības stadija. Zieds nodzīvo noteiktu laiku, pēc tam novīst, ziedlapiņas nobirst, parādās auglis.

Tā kā visi attiecīgās sugas organismi noiet vienādu attīstības ceļu, speciālists spēj noteikt, kādā stadijā augs atrodas pašreizējā brīdī, kādā fāzē un kad tā attīstības process ieies turpmāk.

Zinātnieki noskaidrojuši, ka bērna attīstības process arī iziet noteiktas stadijas. Šādas stadijas bērna runas un uztveres attīstībā konstatēja V. Sterns. Bērna domāšanas attīstības stadijas atklāja Z. Piažē, vadoties no savas bērna intelektuālās attīstības likumu izpratnes. Izstrādājot intelektuālās darbības veidošanās problēmu, P. Galperins nosprauda etapus izvērstas priekšmetiskās darbības pārejas procesā uz reducētu intelektuālo darbību. Pētījot jēdzienu veidošanās procesu bērnības gados, ko veica N. Menčinska, J. Ka-banova-Mellere, S. Zuikovs u. c, tika noskaidrotas stadijas, kuras noiet šis process bērna mācību darbā. Tīšo kustību attīstības stadijas noskaidroja A. Zaporožecs. A. Makarenko sniedza bērnu kolektīva veidošanās stadialitātes dziļu analīzi.

Lai atšķirtu bērna psihiskās attīstības fāzi (stadiju) no bērnības perioda, jāatzīmē tās raksturīgās īpatnības. Fāze (stadija) ir bērna psihes (vai kādas tās puses) kvalitatīva izmaiņa, kas likumsakarīgi un noteiktā secībā rodas attīstības procesā. Visas fāzes pēctecīgi ir savstarpēji saistītas.

Dažādo fāzu ilgums ir atšķirīgs, tādēļ dažādos bērnības periodos bērns iziet dažādu skaitu stadiju. Piemēram, zīdaiņa periodā attīstība noris ātri, un viena gada laikā bērns iziet piecas vienu no otras pietiekami, skaidri atšķirīgas fāzes. Agrā bērnībā divu gadu laikā (no 1 gada līdz 3 gadiem) skaidri parādās trīs stadijas, bet jaunākajā skolas vecumposmā četru gadu laikā bērns iziet trīs līdz četras fāzes. Šis fakts parāda, cik nevienmērīgs ir viss bērna attīstības process. Šī nevienmērība izpaužas viņa fiziskajā un sevišķi spilgti psihiskajā attīstībā.

Visi bērni noiet vienu un to pašu attīstības ceļu, t. i., visas fāzes, kuras piemīt cilvēka psihiskās attīstības procesam. Ne mācību sistēma, ne arī citi speciāli apstākļi nevar izslēgt atsevišķas fāzes, ne arī mainīt

to secību. Un tomēr bērni noiet šo ceļu dažādā veidā atkarībā no daudziem ārējiem un iekšējiem apstākļiem. Vienā attīstības fāzē bērns var aizkavēties ilgāk, otru var noiet ātrāk; atšķirīga var būt arī fāzu nomaiņa: vienam tā ieilgst, citam paiet krasāk un ātrāk, lēcienveidā. Attiecīgi var mainīties arī kārtējās fāzes iestāšanās laiks bērna attīstībā. Sevišķi būtiska nozīme ir tam, cik pilnvērtīga jeb saturā bagāta ir katra bērna noietā kārtējā attīstības fāze. Atkarībā no tā, cik labvēlīgi ir bērna dzīves apstākļi, resp., no tā, cik dažāda un daudzveidīga pēc satura un organizācijas ir viņa darbība un saskarsme ar apkārtējiem cilvēkiem, kā arī no vairākiem citiem iemesliem (slimība, situācija ģimenē) bērns var noiet savas attīstības kārtējo fāzi ar ļoti dažādu efektu un pilnvērtības pakāpi, kas raksturo bērna sasniegto attīstības līmeni.

Tātad starp bērnības periodiem, vecumposmiem un attīstības stadijām pastāv sarežģītas attiecības. Tās viegli noskaidrot, izanalizējot konkrētus faktus.

Sašam 1. septembri palika 6 gadi un desmit mēneši. Viņš skolā neiestājās un palika bērnudārzā vēl uz vienu gadu. Kolam šai pašā laikā palika 7 gadi un viens mēnesis, un viņš iestājās pirmajā klasē. Reizē ar viņu skolā iestājās arī Serjoža 7 gadu un 4 mēnešu vecumā. Protams, mācību gada beigās starp abiem pirmajiem puisēniem bija vērojama liela atšķirība. Kaut gan Kola ir tikai trīs mēnešus vecāks par Sašu, viņa dzīvei bija gluži citāds raksturs nekā Sašam. Viņš mācījās skolā, t. i., bija iegājis jaunā savas bērnības periodā. Šai jaunajā dzīvē viņam bija citādas nodarbības nekā agrāk: viņš mācījās lasīt, rēķināt. Viņš bija kļuvis par skolēnu, oktobrēnu, tādējādi viņam radās tieši pirmklasniekam raksturīgās intereses, spriedumi, rūpes, attieksmes. Viņš izgāja tās stadijas, kuras jāiziet attīstības procesam šai periodā. Turpretī Saša, aizvien vēl būdams bērnudārza audzēknis, bija aizkavējies pirmsskolas bērnības periodā. Protams, arī viņš attīstījās. Taču kaut cik nozīmīgas kvalitatīvas pārmaiņas viņa attīstībā pa šo gadu nenotika. Viņam vēl nebija radusies iespēja iziet tās attīstības procesa stadijas, kuras Kola jau bija nogājis.

Turpretī starp Kolas un Serjožas attīstību starpība mācību gada beigās bija daudz mazāka, jo abu puisēnu dzīves veids bija analoģisks, abi izgāja vienādas attīstības stadijas. Viņu interesēs, jēdzienos, zināšanās, attieksmēs bija vairāk kopīgu iezīmju nekā ar jaunāko puisēnu Sašu, kaut arī te starpība vecuma ziņā bija tikai 3 mēneši. Taču tas nepavisam nenozīmē, ka Serjožas un Kolas attīstība katrā ziņā būs pilnīgi vienāda. Ja viens no viņiem (pieņemsim, ka tas bija Kola) bijis mācībās aktīvāks, uzmanīgāk klausījies, vairāk lasījis, novērojis, risinājis vairāk uzdevumu, patstāvīgāk apguvis mācību un neobligāto vielu, tad līdz ar to viņš mācību gada beigās būs vairāk attīstījies. Šai mācību gadā Kola būs paspējis noiet kārtējās attīstības

procesa stadijas ar lielāku efektu nekā viņa klases biedrs un vienaudzis Serjoža. Tātad abu zēnu attīstības līmenis nav bijis vienāds.

Šajā mazliet shematizētajā piemērā mēs apzināti abstrahējāmies no bērnu individuālajām atšķirībām. Taču bērnu individuālās atšķirības ir ārkārtīgi lielas un skaidri izpaužas tanī ziņā, kā katrs bērns noiet savu attīstības ceļu un katru tā fāzi. Ne vien tipoloģiskās, bet arī rakstura iezīmes, ar dažādiem cilvēkiem izveidojušos attiecību sistēma, prevalējošās intereses, pat atsevišķas nejaušas satikšanās var paātrināt vai aizkavēt dažam bērnam iziet kārtējo attīstības fāzi, pastiprināt un saasināt pašam attīstības procesam piemītošo nevienmērīgumu.

Katra konkrētā bērna attīstības procesa izpēte un tā līmeņu un fāzu noteikšana sagādā ļoti lielas grūtības, jo individuālās atšķirības dažreiz izpaužas spilgtāk nekā vecuma atšķirības, bet vecuma atšķirības savukārt nereti kļūst spilgtākas dažu bioloģisku un sociāla rakstura faktoru ietekmē.

Kā rāda iepriekš sniegtais attīstības procesa, tā rādītāju, cēloņu un nosacījumu raksturojums, šī parādība ir komplicēta un dziļi pretrunīga. To nosaka daudzu nemitīgi svārstošos nosacījumu iedarbība, kas izraisa jebkura bērna psihiskai attīstībai raksturīgo nevienmērību un pretrunīgumu.

Personības dažādās puses un tās dažādās spējas arī neattīstās vienmērīgi un sinhroniski[21]. Runa sevišķi strauji attīstās agrajā bērnībā, bet vēlāk šis process palēninās. Iztēles attīstība nesakrīt ar gribas darbību veidošanos, bet tēlotājdarbība nereti krasi atpaliek no atmiņas attīstības. Šāda nevienmērība tikai daļēji izskaidrojama ar bērnu darbības organizāciju. Kā jau iepriekš minēts, katrai personības puses vai spējas attīstībai piemīt savas iekšējās likumsakarības un tātad arī savas attīstības stadijas.

Tāpat kā jebkurā dabas un sabiedriskās parādības attīstībā, bērna psihiskās attīstības virzošie spēki ir iekšējās pretrunas, kas raksturīgas pašai šī procesa būtībai. Tās rodas, nobriest un atrisinās kā jaunā cīņa ar veco, pierastā, atpalikušā cīņa ar jauno, progresīvo. Ja bērni pieraduši rakstīt ar drukātiem burtiem, bet skolā sāk mācīt rakstveida burtus, viņiem jāpārvar līdzšinējais paradums. Šai cīņā uzvar jaunais, skolēni virzās uz priekšu savā attīstībā. Lai izskaustu sliktu paradumu, nepietiek ar vienkāršu aizliegumu, tāpat arī primitīvus jēdzienus par dažādām parādībām nevar mācību procesā vienkārši aizstāt ar citiem, progresīvākiem. Vecās zināšanas un paradumi pārveidojas jauno zināšanu, jauno prasību, jaunā dzīves veida ietekmē, kurā nonācis bērns.

Bērna psihiskās attīstības analīze, kas dota šajā grāmatas nodaļā, nav pilnīga. Taču arī tas, kas te izklāstīts, liecina par šīs parādības ārkārtīgo komplicētību. Bērna attīstības procesa vadīšanu apgrūtina

tas, ka visi šā procesa galvenie nosacījumi ir ārkārtīgi mainīgi, nestabili, pretrunīgi. Vispirmām kārtām tas attiecas uz apkārtējiem cilvēkiem. Saskarsme ar viņiem ir bērna attīstības pamatnosacījums. Mainās arī pats audzināmais, kas nekad pats sevi neatkārto. Viņš vienmēr ir citāds, mainās viņa vēlmes, intereses. Viņa aktivitāte, iniciatīva, patstāvība, ko viņā ieaudzina pieaugušie, ar katru dienu attīstoties, nereti kļūst par šķērsli pedagoģiskās iedarbības īstenošanai.

Bērna psihiskās attīstības likumu zināšanas nepieciešamas audzinātājam nevis tāpēc, lai mēģinātu šo procesu pārgrozīt. Audzinātāja uzdevums ir, izmantojot attīstības likumus, organizēt katra bērna dzīvi, ievērojot viņa vienreizējo individualitāti, un nodrošināt tādu saskarsmi ar viņu katrā viņa dzīves brīdī, kas dotu maksimālo efektu.

Tātad bērna psihiskā attīstība izpaužas šādos būtiskos rādītājos.

1. Pārkārtojas augošā cilvēka izziņas darbība: veidojas vienota, viengabalaina, sakarīga un kustīga apjēgtu zināšanu sistēma par apkārtējo pasauli un pilnveidojas paši izziņas procesi, resp., veidojas intelektuālās spējas, izmainās augošā cilvēka personiskā attieksme pret apkārtni un sevi pašu, mainās arī augošā cilvēka iedarbība uz apkārtējo vidi.

Vispilnīgāk apziņas attīstības līmenis parādās cilvēka rīcībā. Mainoties attīstības procesā pēc satura un struktūras, rīcības veidi pārvēršas darbību sistēmā.

2. Attīstības procesā cits uz citu iedarbojas visi faktori kopumā: bioloģiskie, sociālie, iedzimtie un pārmantotie, kā arī indivīda attīstības procesā iegūtie. Katra faktora ietekme realizējas bērnam tipiskajā saskarsmē ar apkārtējo vidi, viņam raksturīgajā mijiedarbībā ar pasauli, kas kļuvusi par bērna dzīves veidu.

3. Saskarsmes saturs un īpatnības ir bērna attīstības cēlonis. Šo divpusējo procesu nosaka pieaugušo pedagoģiskā darbība.

4. Saskarsmes procesā ļoti svarīga loma ir paša bērna aktivitātei. Tās nozīme pieaug ar katru dienu. Mazajiem bērniem šīs saskarsmes saturs ir pieaugušo pieredzes apgūšana. Šai procesā bērni uzkrāj arī savu personisko pieredzi.

5. Vadot bērna aktivitāti, pedagogam jāizmanto arī daži nosacījumi, kas piešķir audzināšanai un mācībām attīstošu raksturu.

6. Bērnība iedalās periodos, kas iezīmē bērna dzīves posmus. Attīstības process iziet noteiktas stadijas jeb fāzes. Racionāli organizējot mācību un audzināšanas darbu, iespējams saīsināt laiku, kas nepieciešams, lai bērns izietu katru attīstības fāzi, kā arī novērst krīzes, pārejot no vienas fāzes otrā, un nodrošināt katras fāzes iziešanu augstā līmenī.

7. Bērna attīstības procesam piemīt dziļas un daudzveidīgas pretrunas. Būtiski svarīgākās no tām ir pretrunas starp vecām, savu

laiku pārdzīvojušām, konservatīvām un jaunām bērnu uzvedības formām, interesēm, darbībām, uzskatiem, spriedumiem un jūtām.

Lai spētu vadīt pretrunīgo attīstības procesu, pedagogiem jāzina ne vien bērnu attīstības vispārīgie likumi, bet arī katra audzēkņa individuālās īpatnības. Prasme piemērot vispārīgos likumus katra konkrētā bērna dzīves un darbības organizēšanā ir psiholoģiski sagatavota skolotāja radošās pedagoģiskās darbības pamatuzdevums.

Jautājumi un uzdevumi

1. Sastādiet tabulu, kurā salīdzināti trīs viedokļi par bērna attīstību: dialektiski materiālistiskais, ideālistiskais, mehānistiskais (bihevio-ristiskais) šādos jautājumos:

a) Kā izpaužas bērna psihiskā attīstība?

b) Kādi ir attīstības cēloņi?

c) Kāda ir audzināšanas nozīme?

2. Novērtējiet turpmāk minētos vecāku izteikumus! Dodiet pareizas un argumentētas atbildes uz uzdotajiem jautājumiem un norādiet, kāda attīstības koncepcija atspoguļojas katrā spriedumā:

a) «Par Oļega ietiepību nav ko brīnīties. Tēvs kas tēvs. Ir tēvs,, ir vectēvs — abi ir tiepšas.»

b) «Es esmu dzirdējusi, ka 7 gadu vecumā bērnam rodoties vēlēšanās mācīties. Gaidīju, gaidīju, bet manam Mitjam vēl nav ne intereses, ne vēlēšanās mācīties, kaut gan viņam drīz jau būs astoņi gadi.»

3. Atrisiniet šos pedagoģiskos uzdevumus un motivējiet savas atbildes:

a) Natašai 8 gadi. Viņa jau otro gadu guļ ģipša gultiņā, jo slimo ar mugurkaula izliekumu. Vai tas neietekmēs viņas intelektuālo attīstību? Kādā ziņā? Kādēļ? Kā organizēt meitenes dzīvi, lai nodrošinātu viņas normālu attīstību, un vai tas ir iespējams?

b) Kādam attīstošās audzināšanas nosacījumam atbilst A. Makarenko doma: «Pēc iespējas vairāk prasību cilvēkam, pēc iespējas vairāk cieņas pret to.» Kā to pielietot pedagoģiskajā darbā?

c) Kā zināms, bērna attīstībā sevišķi liela nozīme ir paraugam, ko bērni atdarina. Kādēļ tomēr dažiem čakliem un strādīgiem vecākiem izaug slinki un pasīvi bērni? Nosauciet varbūtējos iemeslus.

4. Norādiet, kuros no turpmāk minētajiem gadījumiem runa ir par bērna attīstības periodiem un kuros par stadijām:

a) Pirmajā skolas mācību gadā manāmi attīstās bērna runa. Sākumā viņš apgūst burtus, pēc tam iemācās lasīt vārdus, bet mācību gada beigās — veselus teikumus.

b) Novērojot pirmsskolas vecuma bērnu rotaļas, redzams, ka tās pakāpeniski izmainās pēc satura, struktūras, organizācijas. Pie tanī daži septiņus gadus vecie bērni, kas nesen iestājušies bērnudārzā, dažkārt rotaļājas vājāk, primitīvāk nekā piecus gadus vecie bērni, kas

bērnudārzu apmeklējuši 2—3 gadus.

c) Iestājoties skolā, bērns iesāk jaunu dzīvi.

5. Miniet paši dažus pedagoģiskus faktus, kurus salīdzinot varētu secināt, ka bērna attīstību nosaka viņa darbības saturs un veids un saskarsme ar apkārtējiem cilvēkiem.

Literatūra

Ļeņins V. I. Filozofijas burtnīcas. Raksti, 38. sējums. Rīga, 1961.

Engelss F. Anti-Dīrings. Rīga, 1952.

Ананьев Б. Г. О развитии детей в процессе обучения. — Советская педагогика, 1957, № 9.

Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. — Советская педагогика, 1968, № 1.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания. — Советская педагогика, 1965, № 3.

Богоявленский Д. М. и Менчинская Н. А. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. — Советская педагогика, 1957, № 3.

К о с т ю к Г. С. Проблема развития ребенка в советской психологии. — Вопросы психологии, 1967, № 6.

Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. — В кн.: Проблемы развития психики. 2-е изд., доп. М., 1965.

Люблинская А. А. Очерк психического развития ребенка. М , 1958.

Менчинская Н. А. и Сабурова Г. Г. Проблема обучения и развития на XVIII Международном психологическом конгрессе. — Вопросы психологии, 1967, № Т.

Педагогика (курс лекций). Под ред. Г. И. Щукиной. Лекция 2, «Воспитание и развитие». М., 1966.

Развитие школьников в процессе обучения. Под ред. Л. В. Зан-кова. М., 1967.

Фигурин Н. Л. и Денисова М. П. Этапы развития по-ведения детей в возрасте от рождения до одного года. М. —Л., 1949.

Щелованов Н. М. и Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М. —Л., 1949.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

4. nodaļa AUGSTĀKĀS NERVU DARBĪBAS ATTĪSTĪBA

..

BĒRNA NERVU SISTĒMAS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS

Nervu sistēmas ontoģenētiskās evolūcijas konsekventā un dziļā izpēte devusi padomju zinātniekiem iespēju attēlot cilvēka psihes materiālā substrāta attīstības ainu. Šī aina krasi atšķiras no tās, kuru aizstāv E. Elekeļa, *bioģenētiskā likuma* autora, sekotāji. Saskaņā ar Elekeļa mācību bērna attīstības process ir saīsināts (laika ziņā) tā paša evolūcijas ceļa atkārtojums, ko savā attīstībā nogājusi dzīvnieku valsts. Tā, piemēram, četru mēnešu attīstības stadijā cilvēka augļa ķermeņa augšdaļā parādās zivju žaunu spraugām līdzīgi veidojumi; sešmēnešu dīglim starp roku un kāju pirkstiem rodas plēves, kas cilvēka ekstremitātes padara līdzīgas abinieku ķepiņām; septiņu līdz astoņu mēnešu dīglim skaidri saskatāms astes izaugums — raksturīga zīdītāju ķermeņa daļa. Pamatojoties uz šādiem pilnīgi objektīviem datiem, atkārtošanās likuma aizstāvji izdara secinājumu, ka sugas attīstības — ontoģenēzes procesā atkārtojas ģints attīstības process — filoģenēze.

Saskaņā ar bioģenētiskā likuma aizstāvju domām bērns pēc piedzimšanas savā attīstībā atkārto tās stadijas, kuras izgājusi cilvēku sabiedrība. Tā, piemēram, divus trīs gadus vecu bērnu spilgti izteiktajā interesē par dzīvniekiem Elekeļa sekotāji saskata pirmatnējam cilvēkam raksturīgās plēsīgo zvēru pieradināšanas stadijas atkārtošanos. Sešgadīgo bērnu aizraušanās ar konstruktorspēlēm tiek uzskatīta kā stadija, kurā atkārtojas seno cilvēku pāreja uz nometnieku dzīves veidu, bet 6—9 gadus veco zēnu tieksme uz kara spēlēm — par stadiju, kas analoģiska pēkšņu uzbrukumu un iekarojumu stadijai, kuru kādreiz izgājusi cilvēce savā attīstībā.

Pat tanīs gadījumos, ja bioģenētisko likumu attiecina vienīgi uz cilvēka embrionālo attīstību, šķiru ideoloģijas aizstāvji cenšas «zinātniski» nopamatot vienu no visvairāk daudzinātām buržuāziskās zinātnes tēzēm, proti: jo zemāks cilvēka attīstības līmenis, jo tuvāk viņš stāvot saviem dzīvnieku valsts senčiem, jo spilgtāk viņa uzvedībā izpaužoties «zvēriskās» dabas iezīmes.

Cilvēka embrija attīstības procesa speciālā izpēte, ko veikuši padomju zinātnieki, liecina, ka sabiedrisko apstākļu ietekme uz cilvēku izpaužas pat tad, kad uz bērnu vēl neiedarbojas apkārtējā sociālā vide. *Cilvēks jau savas dzīves embrionālajā periodā attīsī tās savādāk nekā jebkurš dzīvnieku pasaules pārstāvis.* N. Figūriņa, N. Sčelovanova, L. Pinesa, B. Klosovska, A. Vendcroviča pētījumi pārliecinoši pierādīja, ka, kaut arī cilvēks vispirmām kārtām ir dzīvs organisms, taču gadusimteņiem ilgais sabiedriskais ražošanas darbs lielā mērā ietekmējis visu viņa anatomiski fizioloģisko sistēmu

izveidošanās tempu, īpatnības un secību.

Kā rāda smadzeņu šūnu struktūras (morfoloģijas) analizatoru uzbūves un funkcijas izpēte dažādos cilvēka dīgļa attīstības periodos, dažas šūnu grupas un veselas smadzeņu garozas struktūras, kas reljefi parādās dzīvnieku smadzenēs, nemaz nav atrodamas vai arī tik tikko iezīmējas cilvēka smadzenēs. Dažas šūnas, kodoli un veselas smadzeņu sistēmas parādās ļoti vēlīnā filoģenēzes procesa stadijā, bet cilvēka embrijā tās konstatētas agrīnās eksistences pakāpēs.

Savdabīgajai, no dzīvnieku dzīves krasi atšķirīgajai cilvēku dzīvei bija nepieciešamas noteiktas pielāgošanās darbības formas. Tajā veidojās ne vien pašam darbiniekam — cilvēkam nepieciešamās spējas un īpašības, bet pārkārtojās arī viss viņa organisms, viņa analizatori: acis, ausis, rokas, viņa smadzenes.

So procesu skaidri attēlojis R Engelss, apgalvodams, ka cilvēka roka, viņa maņu orgāni ir vēstures produkts, visas cilvēka sabiedriskās attīstības procesa produkts. Cilvēkam raksturīgā mijiedarbība ar apkārtējo vidi, nostiprinoties tūkstošiem paaudžu dzīves gaitā, nogulsnējās arī viņa smadzeņu struktūrā.

Protams, tās smadzeņu šūnas un sistēmas, kuru funkcionēšana cilvēka pielāgošanās darbībai nebija nepieciešama, pakāpeniski degradējās. Tā, piemēram, vēsturiskā attīstības gaitā cilvēks lielā mērā zaudēja vairumam dzīvnieku raksturīgo jutīgumu pret smaržām un garšām.

Attīstījās jauni darbības veidi — fiziskais, sabiedriskais, mācību darbs u. c, kur cilvēkam bija nepieciešamas jaunas visu orgānu funkcijas, realizējot attiecīgo pielāgošanās darbību.

Līdz ar to pārveidojās arī atsevišķu orgānu un veselu to sistēmu uzbūve.

Evolūcijas gaitā cilvēka smadzenēs attīstījās runas zona, kuras nav nevienam dzīvniekam. Runas zona ne tikai pārveidoja visu garozas arhitektoniku (struktūru), bet tās funkcija spilgti izpaudās arī visu sensoro un kustību procesu norisē, kā arī attiecīgo centru struktūrā, piešķirot tiem tipiski cilvēcisku raksturu.

Tādējādi pat vēl audzināšanas neskartā cilvēka dīgļa smadzeņu attīstību nevar uzskatīt par dzīvnieku attīstības procesa saīsinātu atkārtojumu. Cilvēka organismam ir pašam savs attīstības ceļš, kas nodrošina jaundzimušajam vislielākās iespējas kļūt par cilvēku — par personību, par sabiedrības pilnvērtīgu locekli.

SMADZEŅU ATTĪSTĪBA EMBRIONALAJA PERIODA

Dīgļa centrālās nervu sistēmas un it sevišķi galvas smadzeņu attīstība ir laika ziņā ilgstošs un intensīvs process.

Dīgļa dzīves ceturtajā nedēļā sāk veidoties viņa nervu sistēma. Sākumā tai ir plātnītes veids, kuras malas attīstības gaitā ieliecas un izveido caurulīti (medulārā caurulīte). Caurulītes galā parādās trīs

lodveida pūslīši. Pēc tam divi no tiem sadalās uz pusēm. Tādējādi attīstījušies pieci pūslīši veido nākamo galvas smadzeņu pamatnodalījumu iedīgļus: iegarenās smadzenes, Varo-lija tiltu un smadzenītes; vidussmadzenes, kurām cilvēka dzīvē ir daudz mazāka nozīme nekā dzīvniekiem; redzes paugurus un zem-garozas mezglu daļas. No pirmā pūslīša attīstās lielās puslodes.

Dīgļa dzīves astotajā nedēļā sākas galvas smadzeņu garozas veidošanās, kurai sākumā ir plātnītes forma. Savā attīstības gaitā no astotās nedēļas līdz divpadsmitai nedēļai tā iziet vairākus etapus, kuru laikā kortikālā plātnīte atdalās no saistaudu kārtas. Šai kārtā ir liels skaits šūniņu, kuras turpmāk pakāpeniski pārvietojas garozā.

Trīspadsmitās nedēļas sākumā beidzas smadzeņu garozas veidošanās un sākas tās diferencēšanās pirmais periods. Izveidojas divas kārtas: iekšējā — irdena un bieza, virsējā — blīvāka un plānāka. Smadzeņu garozas plātnīte nobriest nevienmērīgi. Vispirms attīstās tās centrālā daļa, bet pēc tam nobriedums izplatās radiāli uz visām pusēm līdz perifērijai.

Cilvēka smadzeņu attīstības atšķirīga un raksturīga īpatnība ir pieres un prefrontālās daļas agrīna nodalīšanās un sevišķi intensīva veidošanās. Sīm daļām ir būtiski svarīga loma visā cilvēka psihiskajā darbībā. Šajā dažādu smadzeņu garozas plātnītes daļu nobriešanas savdabīgajā secībā un tempu dažādībā spilgti izpaužas tieši cilvēka smadzeņu specifiskās īpatnības.

Pēc četriem mēnešiem dīgļa smadzeņu audu attīstībā manāmas izmaiņas: pastiprināti sāk augt garozas plātnītes ārējā kārta; iekšējā kārta aug daudz lēnāk, un tādēļ virskārtā sāk izveidoties krokas un rievas. Tās veidojas tik strauji, ka piedzimšanas brīdī bērna smadzenēm pamatvilcienos ir jau visas pieaugušā cilvēka smadzenēm raksturīgās rievas un krokas. Taču kroku un rievu formas un lieluma izmaiņas, tāpat arī jaunu sīku krociņu veidošanās turpinās arī pēc bērna piedzimšanas.

Dīgļa galvas smadzeņu garozā notiekošās izmaiņas neaprobežojas tikai ar garozas straujo veidošanos. Sākot ar piekto mēnesi, noris dažādu šūnu kārtu veidošanās, notiek arī pašu šūnu elementu diferencēšanās. Arī šo procesu norises ātrums ir nevienāds dažādās smadzeņu garozas vietās.

Turpmākajā attīstības procesā (no četriem līdz sešiem mēnešiem) visā garozā izveidojas pieaugušā cilvēka smadzenēm, raksturīgā sešu kārtu struktūra. Tomēr arī šajā periodā šūnu nobriešanas ātrums, to biezums un izveide visās sešās kārtās un dažādos smadzeņu sektoros ir dažādi.

Attīstības process izpaužas arī pašu šūnu struktūras un lieluma, kā arī to izvietojuma izmaiņās. Sevišķi komplicēts un intensīvs ir šūnu attīstības process smadzeņu pieres daļās, kuras aizņem 1/3 visas

garozas. Smadzeņu kustību un sensorās zonas attīstības temps ir samērā gausāks.

Līdz ar to bērna piedzimšanas brīdī tieši šīs zonas un it sevišķi sensorā zona ir vispilnīgāk sagatavotas normālai funkcionēšanai. Visvēlāk briedumu sasniedz pieres daivas, kas vada cilvēka intelektuālās (pielāgošanās) darbības augstākās formas.

Līdz ar smadzeņu šūnu izveidošanos attīstās arī nervu šķiedras, t. i., impulsu vadīšanas ceļi. Visagrāk un intensīvāk tās sāk veidoties muguras smadzenēs un smadzenītēs. Galvas smadzenēs nervu šķiedras sāk augt vēlāk, un, bērnam piedzimstot, to neliels daudzums iespiežas pelēkajā vielā — smadzeņu garozā. Taču ne pelēkajā, ne baltajā smadzeņu garozas centrālo kroku vielā šķiedrām *mielina apvalka* [22] vēl nav.

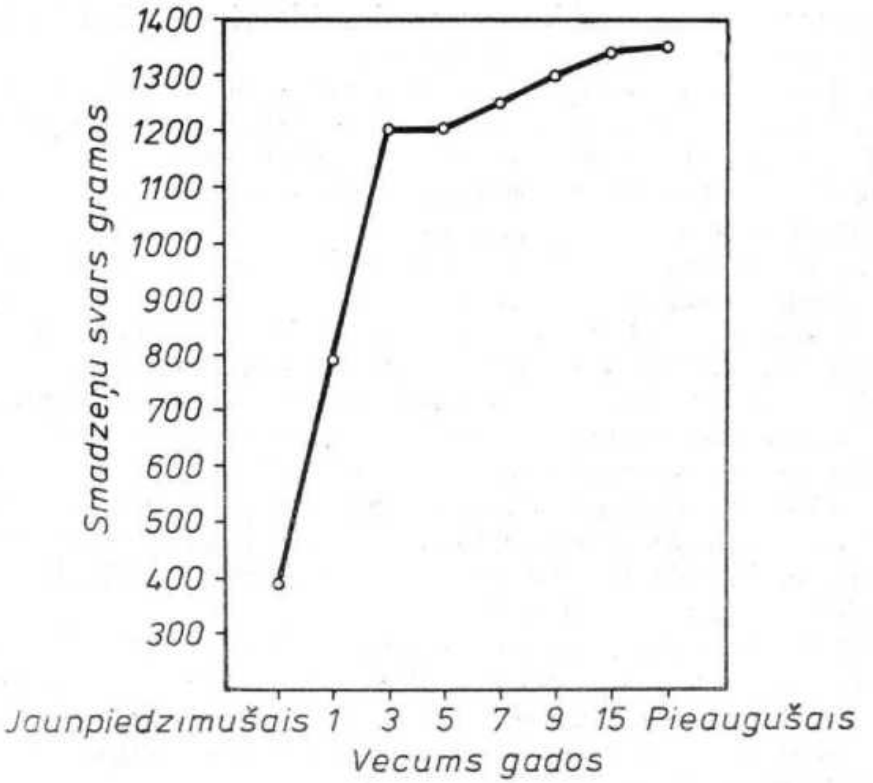
Kaut arī visā dīgļa nervu sistēmas attīstības procesā visintensīvāk noris galvas smadzeņu veidošanās process, bērna piedzimšanas brīdī tieši šis orgāns ir vismazāk sagatavots savas galvenās funkcijas — nodrošināt precīzu un smalku organisma līdzsvarotību ar apkārtējo vidi — izpildei.

SMADZEŅU ATTĪSTĪBA POSTNATĀLAJĀ[23] PERIODĀ

Piedzimšanas brīdī bērna smadzenes ārēji gandrīz nemaz neatšķiras no pieauguša cilvēka smadzenēm, kaut gan to morfoloģiskajai uzbūvei piemīt būtiskas īpatnības.

Jaundzimušā smadzenes sver 380—390 g, kas ir apmēram trīs četras reizes mazāk nekā pieauguša cilvēka smadzeņu svars. Visvairāk sagatavotas sev piemītošo vitāli svarīgo funkciju izpildei (elpošanas, sirds un asinsvadu darbības procesu vadīšanai) ir iegarenās smadzenes. Smadzenītes, kuras veic kustību koordināciju, piemēram, nodrošina līdzsvara saglabāšanos, tāpat kā galvas smadzeņu lielās puslodes, vēl ir vāji attīstītas.

Smadzeņu veidošanās process pēc bērna piedzimšanas ir divu pamatprocesu — nobriešanas un vingrināšanās ļoti komplicētas mijiedarbības rezultāts. Varētu likties, ka dažu šūnu struktūru rašanās smadzenēs noteiktos bērna dzīves periodos, kā arī nervu šķiedru pieaugums ir tikai nobriešanas procesa tiešs rezultāts. Taču īstenībā tā tas nav. Kā liecina L. Pinesa, B. Klosovska, A. Venderoviča pētījumi, kaut arī mazbērna smadzeņu audu šūnu struktūras izveidē dažādos garozas iecirkņos saglabājas zināma



1. att. Smadzeņu svara pieaugšanas temps jaunpiedzimušajiem (pēc S. Galperina).

secība, tomēr šis process noris dažādi atkarībā no tiem dzīves apstākļiem, ko mazulim rada pieaugušie. Ja viņi jau agri izraisa bērna orientēšanās darbību, ja, lietojot zvārgulīšus, grabulīšus vai krāsainas rotaļlietas, viņi pamudina mazuli tās atšķirt un satvert, ja viņi pēc iespējas agrāk stimulē diferencētāj reakciju uz dažādiem signāliem, tad šie sistemātiskie vingrinājumi trenē mazuļa nervu darbību. Tādējādi smadzeņu nobriešana noris daudz ātrāk nekā tādos gadījumos, kad pieaugušie aprobežojas ar bērna «hos-pitalizēšanu» (N. Sčelovanovs). Ja pilnībā tiek apmierinātas tikai bērna bioloģiskās vajadzības (ēšana, dzeršana, miegs), viņa psihiskā attīstība aizkavējas. Bērns ilgstoši «gulšņā», vēlu sāk rotaļāties, stāvēt kājās, ir kūtrs saskarsmē ar pieaugušiem un tādēļ arī gausāk attīstās.

Tādējādi, sistemātiski vingrinot mazbērnu atbildēt uz dažādiem īstenības signāliem, pieaugušie var panākt ne tikai viņa nervu darbības pilnveidošanos, bet arī pašas «domājošās matērijas» — smadzeņu ātru un pilnvērtīgu nobriešanu.

Pēc piedzimšanas bērna smadzenes attīstās šādos virzienos.

Palielinās to svars. Smadzeņu masa pirmajos gados pieaug ļoti ātri. Jau pirmā dzīvības gada beigās to svars pieaug divas reizes (780—800 g). Pa šo laiku dažos periodos smadzenes palielinās mēnesī par 30 g, t. i., pieaug par 1 g dienā. Trīsgadī-

gam bērnam smadzeņu svars ir 1100—1200 g. Pēc tam smadzeņu svara pieauguma temps palēninās. Septiņgadīgam tās sver 1250 g, deviņgadīgam — 1300 g, bet piecpadsmit gadu vecumā smadzeņu svars ir 1350 g.

Galīgais smadzeņu svars nostabilizējas tikai 21. dzīves gadā.

Pieauguša cilvēka smadzeņu svars irl/40viņa ķermeņa svara, jaundzimušajiem — 1/8, tātad relatīvi tas ir ļoti liels. Smadzeņu svara nevienmērīgais pieauguma temps (1. att.) liecina, cik ārkārtīgi liela nozīme bērna intelektuālajā attīstībā ir agrās bērnības periodam.

Smadzeņu svara pieaugums vispirmām kārtām ir saistīts ar nervu šūnu palielināšanos. To skaits, acīm redzot, paliek nemainīgs. Mainās arī šūnu struktūra. Trīs gadu vecumā bērna smadzeņu šūnas maz atšķiras no pieaugušā smadzeņu šūnām. Samazinās ūdens daudzums galvas smadzenēs. Dīglim tas ir 91,6%, bet astoņgadīgam bērnam — tikai 85%.

Izveidojas sešu smadzeņu garozas kārtu šūnu struktūra. Sūnas iegūst katrai garozas kārtai raksturīgo formu. Šis process, tāpat kā visi pārējie, noris ļoti nevienmērīgi dažādos garozas sektoros. Visagrāk izveidojas kustību analizatora šūnas. Taču, ja tās arī dod iespēju izdarīt vairākas nepatvaļīgas kustības, tad to regulēšanu, mērķtiecīgu un vadāmu darbību izpildi nodrošina kustību šūnas, kas izveidojas krietni vēlāk garozas virsējās kārtās. Jaundzimušam garozas kustību analizatoru lauki sastāda 10— 22%, bet zemgarozas lauki — 30% no šo lauku apjoma pieaugušam cilvēkam. Septiņgadīgam bērnam garozas kustību analizatora laukiem ir jau 80% no tā apjoma, kāds ir nobriedušam cilvēkam. Zemgarozā lokalizētie kustību analizatora lauki izveidojas, bērnam sasniedzot 12 gadu vecumu.[24]

Redzes analizatora lauki veidojas sevišķi strauji, jo šis analizators sāk intensīvi funkcionēt tūlīt pēc bērna piedzimšanas. Pēc divām nedēļām tā laukums garozā palielinājies 1,5 reizes. Pieaugušajam tas ir 5 reizes lielāks nekā zīdainim. Bērnam pieaugot, manāmi pieaug arī garozas redzes šūnu diferenciācija.

Aug nervu šķiedras: pirmkārt, dendrīti — īsi un šūnas ķermeņa tuvumā stipri sazarojušies — un, otrkārt, neirīti — gari, sazarojušies tikai galos. Dendrīti veido tuvāko šūnu neiro-gēnos savienojumus, pirmām kārtām vienas smadzeņu garozas kārtas ietvaros, turpretī neirīti, ieaugot garozā ne vien horizontālā, bet arī vertikālā un lokveida virzienā, rada iespēju izveidoties vis-dažādākiem un daudzveidīgiem sakariem starp dažādu smadzeņu kārtu, centru un zonu šūnām.

Nervu šķiedras apvienojas kūlīšos — neironos un aksonos, un tādējādi dažādie un daudzveidīgie nervu impulsi tiek pārraidīti tiešā un atpakaļejošā virzienā.

Nervu šķiedras pārklājas ar balto apvalku — mielinizējas. Tādējādi tām rodas iespēja vadīt nervu ierosas impulsus. Tāpat kā smadzeņu garozas šūnveida struktūras veidošanās, arī nervu šķiedru mielinizēšanās nenoris vienmērīgi. Tā, piemēram, galvas smadzeņu un mugurkaula smadzeņu nervu mielinizēšanās iesākas embrionālās attīstības ceturtajā mēnesī. Pie tam vispirms mielinizējas kustību šķiedras. Uztveres ceļu mielinizēšanās aizkavējas. Pēc A. Peipera datiem, bērna piedzimšanas brīdī pilnīgi mielinizējušies ir tikai ādas analizatora impulsu vadīšanas ceļi. Pēc piedzimšanas mielinizācijas procesa norise joprojām ir nevienmērīga. Agrāk par citiem ar mielīna apvalku pārklājas sensorie ceļi. Piemēram, divu gadu vecumā beidzas audiovizuālo ceļumielinizēšanās, bet kustību analizatora šķiedras mielinizējas vēlāk. Dažos gadījumos šis process beidzas tikai desmit gadu vecumā. Nervu šķiedru mielinizācijas ātrums, tāpat kā nervu šunu augšana, ir tieši saistīts ar pašas nervu šķiedras funkciju, t.i., ar tās darbu, aizvadot nervu ierosu no analizatora uz smadzenēm, no vienas šūnu sistēmas uz otru un no smadzenēm uz kustību , (vai sekrēcijas) orgāniem (N. Kasatkins, B. Klosovskis). Tādēļ N. Kasatkins, veidojot nosacījuma refleksus priekšlaicīgi dzimušiem bērniem, varēja panākt, ka pagaidu sakari viņiem izveidojas daudz agrāk, nekā tas parasti notiek ar laikā dzimušajiem. Šis fakts pārliecinoši apstiprina nervu darbības nozīmi paša nervu aparāta nobriešanā. Te tieši parādās orgāna funkcijas un tās struktūras dialektiskā attiecība. «Stimulācija noved pie nervu šķiedras ātrākas mielinizēšanās, tātad arī nosacījuma refleksu izveidošanas pati par sevi var paātrināt garozas morfoloģiskās attīstības procesu.»[25]

REFLEKTORISKĀS DARBĪBAS ATTĪSTĪBA

Bērna mijiedarbību ar apkārtējo pasauli nodrošina nervu sistēmas funkcija. Šī funkcija vispirmām kārtām izpaužas organisma kustības, kas parasti ir atbilde uz kaut kādiem kairinājumiem, vai nu tādiem, kas iedarbojas no ārienes, vai arī tādiem, kas nāk no paša bērna organisma. Pirmās kustības auglim rodas embrionālas attīstības trešajā mēnesī. Vispirms rodas galvas kustības, pēc tam roku, ķermeņa un kāju kustības. Nobrieduša augļa kustības, kas rodas kā atbilde uz jebkuras ķermeņa daļas kairinājumiem vai arī uz neērtu mātes stāvokli, parasti ir spēcīgas, ilgstošas un difūzas.

Piedzimstot mazulim jau ir vairāki beznosacījuma refleksi. Ar šo refleksu palīdzību realizējas bērna pirmie sakari ar ārpasauli. Vispirmām kārtam tie rodas kā reakcija uz ādas un gļotādiņu kairinājumiem. Šādi mehānismi liecina par dažu smadzeņu struktūru relatīvu morfoloģisko un funkcionālo gatavību.

Par to, ka garozas šūnas nav nobriedušas, liecina ierosas procesu krasais pārsvars pār aiztures procesiem. Katrs kairinājums, nonākot smadzenēs, plaši iradiē pa garozu, aptverdams daudzus nervu laukus, veselas garozas struktūras un centrus. Tādēļ jebkurš kairinājums izraisa ārkārtīgi izplūstošu un nediferencētu reakciju. Piemēram, jaunpiedzimušais reaģē ar zīšanas kustībām uz jebkura priekšmeta pieskaršanos pie viņa lūpām, mēles, ka arī vaiga un pieres. Taču jau vienpadsmitajā dienā bērns reaģē ar zīšanas kustībām tikai uz pieskārieniem pie lūpām. Šāda kairinājuma uztveres lauka sašaurināšanās liecina par to, cik īsa laika posmā diferencējas tiklab pienākošo signālu uztvere, ka arī reakcijas uz tiem.

Jaunpiedzimušais gandrīz visu laiku izdara daudz haotisku kustību: rausta rokas un kājas, rauc pieri, viņa acis grozās bez jebkādas koordinācijas, viņš šķielē, vaibsta seju. Attīstoties reflektoriskai darbībai, bērna kustību reakcijas pirmām kārtām iegūst aizvien noteiktāku, diferencētāku raksturu. «Līdz tam brīdim, kamēr ierosa nav skārusi mehānismu,» raksta I. Sečenovs, «visi tā nodalījumi atrodas vienādos barošanās un enerģijas uzlādēšanas apstākļos; bet, tiklīdz ierosa izgājusi pa kādu noteiktu nervu sistēmas nodalījumu, šī vienādība tiek uz ilgu laiku iznicināta — darbīgie ceļi uz ilgu laiku saglabā lielāku uzbudināmību neka pārējie, un atšķirība starp tiem kļūst jo krasāka, jo biežāk ierosa atkārtojusies tādā pašā formā.»[1]

Mazu bērnu reflektorisko darbību pirmo reizi speciāli izpētīja I. Pavlova skolnieks un līdzstrādnieks N. Krasnogorskis 1905. gadā.[2] Viņš apgalvo, ka bērna smadzeņu garozas šunam piemītoša savdabīgā īpašība — viegli fiksēt un uz daudziem gadiem saglabāt nodibinātos sakarus — ir viena no visraksturīgākām īpatnībām, kas nosaka bērna

smadzeņu lielo pusložu darba kvalitāti. Pateicoties šim plastiskumam, zīdainim ļoti agri un viegli iespējams izveidot nosacījuma refleksus.

Tūlīt pēc piedzimšanas iespējams atklāt šādus bērnam piemītošos beznosacījuma refleksus.

1. Redzokļa reflekss. Reaģējot uz spilgtu gaismu, piecas minūtes pēc piedzimšanas zīdaiņa redzoklis sašaurinās.

2. Barības reflekss. Pieskaršanās pie jaunpiedzimušā lūpām un pat citām sejas daļām izraisa zīšanas kustības, kas vēlāk pilnveidojas un diferencējas.

3. Babinska reflekss. Reaģējot uz pēdas apakšas kairinājumu ar trulu sērkociņu, zīdainis izpleš kājas pirkstiņus.

1 Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М—JI., 1947, с. 444.

2

Sk. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка. М., 1958.

4. «Robinsona» reflekss. Pieskaršanās pie zīdaiņa plaukstas izraisa nūjiņas, zīmuļa vai pirksta reflektorisku satvērienu. Šis tvēriens ir tik stingrs, ka bērnu var pacelt un viņš notur sava ķermeņa svaru arvienu roku. Otrā dzīves mēnesī šis reflekss izdziest, un turpmāk bērna patvaļīgam tvērienam vairs nav tāda stingruma.

5. Orientācijas reflekss. Šim refleksam ir ļoti liela nozīme bērna psihiskajā attīstībā. Sākotnējā veidā šis reflekss izpaužas ka skatiena pievēršanās spilgtam vai spīdošam priekšmetam.

Vēlāk šādu pašu orientācijas reakciju izraisa bērnam jauna, neparasta parādība. Pie tam skatiena fiksācijai pievienojas bērna galvas pagrieziens, koncentrēšanās, kuras ilgums un stabilitāte manāmi pieaug. Pirmā dzīves gada beigās orientācijas refleksā iekļaujas arī vel taustošas, grābstošas, mēģinošas roku kustības, kuras pakāpeniski iegūst īstu izpētes darbības raksturu.

6. Aizsardzības reflekss. Ja paturēsim bērnu vertikāla stāvoklī un strauji tuvināsim plaukstu viņa sejai, viņš -atmetīs galvu atpakaļ un piemiegs acis. Ja spēcīgi parausim -autiņu, uz kura noguldīts jaunpiedzimušais, viņš strauji savēcinās rokas un kājas.

Uz dažādiem iekšējiem kairinājumiem zīdainis reaģē ar brēkšanu.

NOSACĪJUMA REFLEKSU VEIDOŠANĀS

Visi fiziologi, kas pētījuši bērnu augstāko nervu darbību, konstatējuši ļoti agrīnu pirmo nosacījuma refleksu izveidošanos (V. Behterevs, A. Ivanovs-Smoļenskis, N. Krasnogorskis, I. Ņe-manova, N. Sčelovanovs, N. Figurins, N. Kasatkins, M. Koļcova,

I. Aršavskis u. c.).

Kā liecina iegūtie dati, nosacījuma refleksu izveidošanās ātrums un ilgums vispirmām kārtām ir atkarīgi no tā, kādā vecumā iesākta zīdaiņa nervu sakaru veidošana. Lielās atšķirības laika :ziņa, uz ko norāda dažādi autori, ir atkarīgas no tā, kādas metodes tiek lietotas, kādi pozitīvie un negatīvie pastiprinājumi izmantoti. Visefektīvākais ir pastiprinājums ar barošanu. Sevišķi liela nozīme barības refleksa izveidošanā ir tam, kad sāk bērnu barot ar matēs pienu. Ja māte jaunpiedzimušajam sāk dot krūti 20 — 30 minūtes pēc piedzimšanas, tad nosacījuma reflekss (uz pieskārienu sejas adai, uz ķermeņa stāvokli) izveidojas pirmajā dienā pēc diviem trim pastiprinājumiem. Otrā dzīves dienā tas jau izpaužas skaidri un noteikti, turas stabili. Turpretī, ja māte sāk bērnam dot krūti tikai 16—20 stundas pēc piedzimšanas, tādi paši nosacījuma refleksi izveidojas tikai desmitajā līdz divpadsmitajā dzīves diena pēc daudzreizējiem atkārtojumiem (I. Aršavskis).

Visi bērna dzīves pirmajā mēnesī izveidotie nosacījuma refleksi ir ļoti trausli, nestabili, tie viegli izdziest.

Dabiskos attīstības apstākļos nosacījuma refleksi bērnam izveidojas gausāk, nekā veidojot tos mākslīgos apstākļos (N. Kasatkins).

Attīstības procesam norisot dabiskos apstākļos, vispirms, t. i., pirmā mēneša beigās, izveidojas nosacījuma reflekss no vestibulārā aparāta jeb līdzsvara orgāna, t. i., uz ķermeņa stāvokli telpa.. Uz ierasto pozu — zem mātes krūts — bērns reaģē ar galvas pagriezienu un zīšanas kustībām. Tādas pašas kustības zīdainis izdara, atrodoties tai pašā pozā jebkura cilvēka rokas. Agri izveidojas arī reflekss uz laiku. Bērns pieradinās pamosties pēc trīs stundu starplaika, ja tieši šie intervāli tiek pastiprināti ar barošanu. Sākot ar otro bērna dzīves mēnesi, iespējams izveidot dzirdes, pēc tam redzes un vēlāk ādas taktilos refleksus (I. Ņema-nova, N. Kasatkins). Otrajā mēnesī izveidojas abu acu asu saskaņošanās (konverģence), fiksējot priekšmetu. Saskaņots galvas un acu, bet pēc tam arī ķermeņa pagrieziens uz spilgta, ar redzi uztverama kairinātāja vai arī dzirdamās skaņas pusi izveidojas trešajā mēnesī. Tas liecina par agrīnu vizuālo un audiomotonsko. reakciju izveidošanos, kas ir saistītas ar priekšmeta lokalizāciju telpā.

Agrīnie refleksi zīdainim parasti izveidojas uz kompleksu kairinātāju. Tikai tad, ja vienlaikus iedarbojas ķermeņa stāvoklis, pazīstamās tasītes veidols un mātes balss, trīs mēnešus vecam zīdainim rodas reflektoriskās zīšanas kustības. Katrs no šiem komponentiem, darbojoties atsevišķi, reakciju neizraisa (M. Koļcova).

Pēc diviem mēnešiem, kad visintensīvak noris garozas šūnu struktūras veidošanās, nervu vadītājceļu pieaugums un mieliniza-cija, mainās arī nosacījuma refleksu izveidošanas, kas liecina par visas bērna augstākās nervu darbības pilnveidošanos. Šīs izmaiņas izpaužas šādi.

1. Palielinās to kairinātāju skaits, uz kuriem bērns reaģē. Putniņš, kas nometies uz loga, ka kairinātājs neiedarbojas uz trīs četru mēnešu mazuli, bet jau gadu vecam un it sevišķi vēl lielākam tas kļūst interesants un izraisa uzmanību pret sevi, tieksmi satvert to, aplūkot.

2. Garozas un zemāko smadzeņu kārtu uzbu-dināmība kļūst optimāla, kas nepieciešams vienkāršāko nervu sakaru izveidošanai. Veselam zīdainim tāds garozas stāvoklis rodas otrā mēnesī, kad var izveidot pirmos nosacījuma refleksus. To rašanās ātrums un stabilitāte ir tieši atkarīga no zīdaiņa veselības stāvokļa. Visniecīgākie gremošanas traucējumi, tāpat arī nogurums krasi izdzēš jau izveidojušos nosacījuma refleksu.

3. Bērnam pieaugot, pieņemas spēkā arī garozas t r e n i ņ s p ē j a s . Pagaidu sakaru izveidošanas paātrinās. Zīdainim nervu sakari ar barošanas pastiprinājumu parasti izveidojas jau pēc trim četriem atkārtojumiem (dzīvniekiem ne mazāk ka pēc trīsdesmit). Kaut arī nepieciešamo pastiprinājumu skaits atkarība no nosacījuma kairinātāja un izmantotā pastiprinājuma rakstura ir ļoti svārstīgs, taču, bērnam pieaugot, nervu sakaru izveidošanas process paātrinās. Sevišķi strauji nervu sakaru izveidošanas ātrums palielinās pusotra divu gadu vecumā sakara ar to, ka bērns iemācās staigāt un runāt. Bērna pieaugošā patstāvība nodrošina aizvien ātrāku un rezultatīvāku pielāgošanās darbību.

4. Izveidojušies nervu sakari kļūst aizvien stabilāki un noturīgāki, pateicoties visu aiztures procesu veidu attīstībai. Taču līdz ar to, trūkstot pastiprinājumiem, tie arī atrak izdziest, kas liecina par iekšējās aiztures procesu spēka pieaugumu (O. Kapustņika, V. Fadejeva, R. Pens u. c).

5. Līdz ar bērna attīstību pieaug viņa nervu procesu elastīgums, kas vispirmām kārtām izpaužas iespējā ātri un viegli atjaunot izdzisušos nervu sakarus. Pietiek (pēc neliela pārtraukuma) divas trīs reizes pastiprināt nosacījuma kairinātāja iedarbību (piemēram, zvaniņa skaņas) ar barības devu, lai trīs četru mēnešu bērnam izraisītu agrāko nosacījuma reakciju uz aizmirsto signālu.

Par nervu procesu kustīgumu liecina arī izveidoto refleksu

pārkārtošanas vieglums. Lai aizvietotu izstrādātās pozitīvās reakcijas (piemeranij uz zvaniņu) ar negatīvām, ar kurām bērns reaģējis uz citu kairinātāju (zummeru), nepieciešams augsts viņa nervu procesu kustīgums.

Kā liecina A. Ivanova-Smoļenska, L. Umanska, V. Cudnovska eksperimenti, šaja pārslēgšanās procesā liela nozīme ir individuāli tipoloģiskajam īpatnībām, kuras, bērnam pieaugot, parādās aizvien skaidrāk un noteiktāk.

6. Jūtami pieaug arī aiztures procesa spēks un nozīme. Visi aiztures veidi ir saistīti ar smadzeņu garozas darbību.[26] Tā kā zīdaiņa smadzeņu garoza vēl nav izveidojusies, ierosas process ir daudz spēcīgāks par aiztures procesu. Šis ierosas pārsvars par aizturi saglabājas visā agrās un pirmsskolas bērnības perioda, kaut arī dažādās bērna attīstības stadijās tas izpaužas dažādi, atšķirīgi. Jebkurš kairinātājs var izraisīt zīdainim ierosas procesu, kas dažreiz pāriet aiztures procesā. Visskaidrāk zīdaiņiem parādās plaši izplūstošā dabiskā aizture — miegs. Pazeminoties garozas uzbudināmībai, nogurušais mazulis ātri iemieg. Aiztures procesa iradiacija novērojama arī vecākiem bērniem nomoda stāvoklī. Tas izpaužas viņu uzvedībā: bērns iespītējas, atsakās atbildēt vai sasveicināties ar kādu cilvēku. Tāpat kā ierosai, arī aiztures procesam sākumā ir tendence plaši izplatīties (iradiēt) pa garozu, un tikai pakāpeniski noris tā koncentrācija.

Viens no augstākās nervu darbības attīstības radītajiem ir iespēja izveidot nosacījuma aiztures reakcijas. Pirmā dzīves gada beigās (dažreiz vēlāk) bērns iemācas aizkavēt dabisko uzbudinājumu, kas nāk no urīnpūšļa. Otrā gada sakuma veidojas aiztures reakcija uz mātes brīdinošo žestu, uz viņas mīmiku un beidzot uz vārdiņu «nedrīkst».

Sevišķi liela nozīme visā bērna turpmākajā attīstība ir aizvien smalkākas *diferencētāj aiztures* veidošanai. Šis processir jebkuras atšķiršanas, izvēles, analīzes un salīdzināšanas pamata. Jau sešos pirmajos zīdaiņa dzīves mēnešos iespējams konstatetvisus aiztures veidus, to skaitā arī diferencētājaizturi. Tāpat ka izstrādājot nosacījuma refleksus, arī aiztures reakcijas izveidojas atrak vai gausāk, saglabājas ilgu laiku vai arī ātri apdziest atkarība no ta, kad iesākta aiztures refleksa veidošana, kādos apstākļos tas veidojies un kādas ir bērna nervu darbības īpatnības. Ta, piemēram, vienam bērnam divu smaržu atšķiršanai bija vajadzīgi 315 atkārtojumi, kad šādas diferencēšanas izveide iesākta bērna dzīves 40. dienā. Stabila un atšķirīga reakcija uz katras smaržas signālu šim bērnam panākta tikai pēc 55 dienām. Otram bērnam tas pašas reakcijas izveide iesākta 108. dzīves dienā, bet abu smaržu atšķiršana panākta jau astotajā dienā, pēc 33 atkārtojumiem. Pētnieku iegūtie dati variējas atkarībā no dažādiem cēloņiem.

Nosacījuma refleksu rašanās kārtība nav nemainīga, konstanta. Tā mainās atkarībā no lietotās metodikas, no izraudzītajiem kairinātājiem un pastiprinājumiem un dažiem citiem objektīviem un subjektīviem faktoriem.

Pirmā gada beigās spēja diferencēt kairinājumus krasi pieaug. Bērns atšķir cilvēku sejas un balsis, analoģiskus runas skaņu sakopojumus («ma-ma», «tē-ta»), sava ķermeņa stāvokli telpa, nešaubīdamies izvēlas labāk vienu ēdienu neka otru.

Piecgadīgs puisēns prot atšķirt brūkleni no «vilkogas», vienu apēd, bet no otras novēršas. Zvans pie ieejas durvīm pamudina viņu steigties pretī tētim, turpretī modinātājpulksteņa zvans pamudina tikai pagriezt galvu uz to pusi, kur stāv pulkstenis.

Ievērojami pieaug diferencētājaiztures loma mazbērna vecumā, kad viņš sāk apgūt runu, kurā nepieciešama ļoti smalka fonema-tiskā analīze. Jaunā skaņu atšķiršanas (diferencēšanas) pakāpe paceļas pirmsskolēns un jaunākā skolas vecuma skolēns, apgūstot valodas gramatisko struktūru un rakstu valodu. Lai atšķirtu patskaņus un līdzskaņus, nebalsīgās un balsīgās skaņas, apzīmētu katru skaņu ar attiecīgu burta zīmi, vajadzīga ļoti smalka un precīza diferencētāj aizture, kas nepieciešama arī bērna motorikas pilnveidošanai, rakstīšanas, zīmēšanas un darba iemaņu apgūšanai.

Aiztures procesa attīstībai un pilnveidošanai ir svarīga nozīme visas bērna psihiskās darbības izkopšanā. Tikai pilnveidojoties ierosas un aiztures procesu savstarpējām attiecībām, iespējama aizvien precīzāka un smalkāka cilvēka mijiedarbība ar vidi.

7. Līdz ar bērna attīstību komplicētāka kļūst viņa ref1ektoriskās darbības struktūra. Sākumā zīdainim izveidojas tikai nedaudzi pirmās kārtas nosacījuma refleksi. Mazuļiem vairums sākotnējo refleksu izveidojas ar barības pastiprinājumu. Turpmākajā bērna attīstības gaitā jauni nosacījuma refleksi izveidojas, pastiprinot tos ar noturīgiem, jau agrāk izveidotiem nosacījuma kairinātājiem.

Atsevišķi, ar citiem nesaskaņoti kairinātāji, no kuriem katrs izraisa savu īpatnējo atbildes reakciju, apvienojas sarežģītos kompleksos, uz kuriem bērns arī reaģē ar komplicētākām darbībām.

Otras, trešās utt. kārtas nosacījuma refleksi nodrošina bērnam aizvien ātrāku un elastīgāku orientēšanos apkārtējā pasaulē. Jau pirmsskolas vecuma bērnam izveidojas sestās kārtas nosacījuma refleksi.Skolas gados tiem izveidojas vēl sarežģītākas struktūras.

i[27]. Jūtami maiņas arī dinamisko stereotipu veidošanās. Ja uz bērna nervu sistēmu iedarbojas vieni un tie paši kairinātāji, vienos un tais pašos apstākļos reflekss īstenojas ar aizvien mazāku un mazāku nervu piepūli. Mazbērniem 1,5— 3 gadu vecuma dinamiskie stereotipi izveidojas samērā viegli. Mazulis ātri pierod aizmigt noteiktā laikā un noteiktā stāvoklī (guļot uz labajiem sāniem). Tikpat viegli viņam

izveidojas arī negatīvi paradumi, piemēram, paradums aizmigt tikai tad, kad viņu pašūpo vai stāsta viņam pasakas. Šādu stereotipu pārveidošana sagādā mazbērniem lielu nervu piepūli.

Vecākiem bērniem stereotipu izveidošanās noris gausāk, taču tie ir stabilāki un līdz ar to vieglāk pārkārtojami. Tomēr jāatzīmē, ka stereotipu izveidošanās ilgums un to pārveidošanas grūtības ir tieši atkarīgas no bērna tipoloģiskajām īpatnībām. Jo augstāka ir nervu sistēmas inertuma pakāpe vai stiprāka tās uzbudināmība, jo grūtāk ir pārveidot izstrādāto stereotipu.

Taču, lai visi bērni spētu pielāgoties nemitīgi svārstīgajai videi, nepieciešams panākt, lai viņos izveidotie stereotipi būtu kustīgi. Pretējā gadījumā bērns pastāvīgi nonāktu ļoti grūtās situācijas. Jebkurš paradums, izveidotās iemaņas, uzvedības un sarunāšanas manieres, mācību darba stila fizioloģiskais pamats ir izstrādātais dinamiskais stereotips.

9. Bērna augstākās nervu darbības attīstībā aizvien lielāku nozīmi iegūst tie refleksi, kas izveidojas uz vārdu (runas) signāliem. Kā atzīmējis I. Pavlovs, vārds, ir signāls, kurš «pieļauj vispārinājumu un abstrakciju, kas tad arī ir mūsu augstākā, speciāli cilvēciskā . . . domāšana».

Bērns būs apguvis vārdu kā otrās signālsistēmas signālu tad, kad viņš būs iemācījies saistīt vārdu ar tiešā jutekliski uztveramā kairinātāja iedarbību, t. i., tikai tad, kad «cilvēks aiz katra vārda saskatīs reālo īstenību» (I. Pavlovs). Izveidojot bērnam 7 līdz 9 mēnešu vecumā nosacījuma refleksu — galvas pagriezienu ***uz*** zvaniņa skaņām, O. Kapustņika pēc tam ieguva tadu pašu reakciju uz vārdu «zvans», kuru viņa izrunāja, reizē iedarbinot tiešo kairinātāju.

Šajā parādībā, kuru A. Ivanovs-Smoļenskis nosauca par *efektīvo iradiāciju,* vārds it kā iesaistās bērnam izveidojušos nervu sakaros

Kā liecina daudzie pētījumi, veidojot nosacījuma refleksus uz. vārdu kā kairinātāju, šiem nervu runas sakariem ir vairākas īpatnības:

a) gadu veciem bērniem reflekss uz tieša kairinātāja iedarbību izveidojas 8—12 reizes ātrāk nekā uz vārdu, kas apzīmē šo kairinātāju. Taču, vārdam aizvien biežāk iesaistoties bērna mijiedarbībā ar apkārtējiem cilvēkiem, verbālie signāli klust arvien iedarbīgāki un, sākot ar otrā dzīves gada otro pusi, nervu sakari ar verbāliem signāliem izveidojas arvien ātrāk. Pirmsskoleniem refleksi uz verbāliem signāliem (runas refleksi) parasti izveidojas ātrāk nekā uz tiešo kairinātāju;

b) nervu otrās signālu sistēmas sakari, kas izveidojušies uz. vārda iedarbību, parasti ir ļoti stabili. Tie neizdziest tik ātri ka pirmās signālsistēmas sakari. Bet, pat izdzisuši, ja nenotiek sistemātiska «praktizēšanās» un regulāri pastiprinājumi ar darbību,, šie verbālie sakari viegli atjaunojas;

c) izveidojot un nostiprinot nosacījuma sakarus un izmantojot speciālus runas signālus, bērnam rodas «apsteidzoša reakcija». Tā izpaužas ātrā reakcijā, kuru it kā jau būtu sagatavojušas iepriekšējās sastapšanās ar analoģiskam parādībām.

Ja atbildes darbība bērna iepriekšējā pieredze ir jau tikusi pietiekami efektīvi nostiprināta, t. i., devusi gaidīto rezultātu, tā saglabājas «pēdu» formā. Šīs «pēdas» viegli atjaunojas, radot cilvēkā gatavību izpildīt attiecīgo darbību vel pirms tam, kad to izraisījis speciālais kairinātājs.

Uz šo «atgriezenisko aferentāciju» (P. Anohins) pamatojas katra priekšnojauta, pēc tam paredzēšana un beidzot darbību plānošana.

Līdz ar bērna attīstību šāda paredzēšana iespējama arī jaunos darbības apstākļos, jau pirmsskolas vecumā iegūstot īstas intelektuālās priekšnojautas veidu;

d) paplašinoties bērna runas kontaktu sfērai ar apkārtējiem; cilvēkiem, viņam rodas iespēja apgūt gluži jaunus saskarsmes veidus: klausīšanos, pārrunas, jautājumus, pārspriedumus, strīdus.

Lasot grāmatu, nepieciešams operēt ar runas sakariem, ar pieņemtiem apzīmējumiem, ar vairāk vai mazāk sarežģītam.

[1] Sk.: Иванов-Смоленский А. Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальной системы. В сб.: «Вопросы высшей нервной деятельности», т. 1, вып. 1, 1951, с. 123.

simboliskām zīmēm augstākā vai zemākā integrācijas (vispārinājuma) līmenī. Ar šo simbolisko signālu palīdzību cilvēks saņem informāciju, kuru pārstrādājot viņam rodas iespēja apgūt visas cilvēces pieredzi.

Augstākās nervu darbības turpmāko pilnveidošanos nosaka galvenokārt divu pamatprocesu — ierosas un aiztures izmaiņas un nobriedušam cilvēkam raksturīgo līdzsvarotības attiecību nodibināšanās starp šiem procesiem.

Līdz ar bērna attīstību strauji pieaug verbālo signālu un runas reakciju nozīme. Šāda tipa mijattiecības starp bērnu un apkārtējo vidi skaidri izpaužas jau divu trīs gadu vecumā, līdz ar to kvalitatīvi pārveidojas visi bērnu izziņas un praktiskās darbības veidi.

Tātad:

1) bērna nervu darbību nodrošina visa nervu aparāta (sevišķi smadzeņu lielo pusložu garozas) agrīna anatomiskā, morfoloģiskā un funkcionālā nobriešana. Tā iesākas pirmajos dīgļa embrionālās dzīves mēnešos un sevišķi intensīvi noris mazbērna un pirmsskolas vecumā;

2) nervu sistēmas attīstības galvenais priekšnosacījums ir tās funkcionēšana, t. i., reflektoriskā darbība. Reflektoriskās darbības procesā izveidojas smadzeņu forma, aug to šūniņas un vadītājceļi, rodas aizvien lielākas iespējas ļoti daudziem un visdažādākiem savienojumiem;

3) reflektoriskās darbības attīstība ir divu pamatmehānismu — sintēzes un analīzes veidošanās. Būtiska nozīme analīzes procesa pilnveidošanā ir aiztures procesu, it īpaši nosacījuma un diferencētājaiztures attīstībai;

4) jaunpiedzimušam bērnam piemīt tikai daži iedzimtie beznosacījuma refleksi. Par viņa nervu darbības attīstību var spriest pēc ta, cik ātri izveidojas daži nosacījuma refleksi. Bērnam pieaugot, palielinās reflektorisko sakaru daudzums un sarežģītība, to noturība un struktūra. Arvien lielāku nozīmi gūst runas sakari, t. i., verbālo signālu uztvere un atbildes reakcijas runas veidā;

5) apgūstot vārdu kā otrās signālsistēmas signālu, bērnam rodas arvienplašākas un pilnīgākas iespējas pielāgoties apkārtējai videi. Apgūstot vecāko paaudžu bagātīgo pieredzi, bērnam rodas iespēja uztvert kategoriālus jēdzienus, selektīvi un saprātīgi iegaumēt un vispārināti domāt.

Jautājumi un uzdevumi

1. Izmantojot datus par bērna nervu sistēmas attīstību, īsi aprakstiet, kas apstiprina likumu par orgāna uzbūves un tā funkcijas vienotību!

2. Kuri jaunpiedzimušā bērna beznosacījuma refleksi saglabājas un kuri pārveidojas viņa attīstības gaitā? Kādā veidā? Ar kādiem priekšnosacījumiem? Kuri izdziest? Kādēļ?

3. Diviem vienāda vecuma bērniem pētnieks izveidoja nosacījuma diferencētājrefleksu uz divām skaņām: skaļo un kluso. Vienam bērnam reflekss izveidojās pēc 6 atkārtojumiem, otram — pēc 14. Nosauciet šīs atšķirības iespējamos cēloņus!

4. Pusotra gada vecs bērns, iemācījies skaņu kopu «ks», kā viņš, atdarinot pieaugušos, saukāja savu pūkaino kaķi, vēlāk šai pašā vārdā nosauca mātes dūnvilnas lakatu, tēva mēteļa zvērādas apkakli un pat vectēva sirmo bārdu. Kā izskaidrojams šīs parādības fizioloģiskais mehānisms?

5. Kādēļ svētki izraisa lielu satraukumu piecus sešus gadus vecos bērnos, bet atstāj pilnīgi mierīgus mazbērnus divu līdz trīs gadu vecumā? Kā izskaidrot šo faktu, pamatojoties uz bērnu nervu darbības īpatnībām?

Literatūra

Павлов И. П. Поли. собр. соч., М., 1951, т. IV.

Аршавский И. А. Очерки по возрастной физиологии. М., 1967.

Б абак О. М. Возрастное развитие коры головного мозга человека. — Известия АПН РСФСР, 1958, вып. 97.

Гальперин С. И. Физиологические особенности детей, М., 1965.

Загорский П. JI. Учение И. П. Павлова и проблема развития психики ребенка. — Советская педагогика, 1951, № 4.

Канаев И. И. Близнецы. М. — Л., 1959.

Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., 1951.

Клоссовский Б. Н, Основные данные о развитии мозга ребенка. — В сб.: Онтогенез мозга. М., 1949.

Кольцова М. М. Сравнительная роль различных анализаторов в развитии обобщающего действия слова у ребенка. — Вопросы психологии, 1956, № 4.

Кочергина В. С. К вопросу о развитии взаимодействия сигнальных систем у здоровых детей от 3 до 8 лет. — Журнал высшей нервной деятельности, 1955, вып. 3, т. 7.

Красногорский Н. И. Фазовые изменения деятельности больших полушарий у детей. — Журнал высшей нервной деятельности, 1951, вып. j 1, т. 71.

П и н е с Л. Я. О явлении прогрессивной и регрессивной эволюции в онтогенезе мозга человека. — В сб.: Онтогенез мозга. М., 1949.

5 . nodaļa. BĒRNA ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS DARBĪBAS VEIDOS

..

DARBĪBAS NOZĪME PERSONĪBAS ATTĪSTĪBĀ

Viens no marksistiskās psiholoģijas zinātnes lielākajiem sasniegumiem ir atzinums par cilvēka apziņas un darbības vienotību. Kritizējot apziņas ideālistisko izpratni, K- Markss, F. En-gelss, V. I. Ļeņins pārliecinoši pierādīja, ka ne tikai vēsturiskajā, bet arī ontoģenētiskajā procesā apziņas veidošanās un personības tapšanas problēmu nevar aplūkot ārpus šīs personības attiecībām pret darbību.

Visas personībai piemītošās īpašības, vēlmes, mērķi, intereses un spējas izpaužas šīs personības veikumos, dažādos tās darbības veidos. Tieši cilvēka darbībā atklājas viņa mērķi un motīvi, centieni un vēlmes, viņam raksturīgās īpatnības.

Visas personības īpašības ne tikai izpaužas, bet arī veidojas aktīvā darbībā, tās dažādos veidos, kuros noris personības dzīve, tās sabiedriskā esamība. Atkarībā no tā, ko cilvēks dara (resp., kāds ir viņa darbības saturs), kā dara (darbības veidi, metodes), atkarībā no šīs darbības organizācijas un apstākļiem, kā arī no tās attieksmes, kuru šī darbība cilvēkā izraisa, viņā tiek vingrinātas un tātad arī veidojas noteiktas tieksmes, spējas un rakstura iezīmes, nostiprinās zināšanas. Personība veidojas darbībā.

Savas darbības dažādajos veidos cilvēks nonāk daudzās un dažādās attiecībās ar citiem cilvēkiem. Ražošanas uzņēmumā viņš vienlaikus var būt gan priekšnieks, gan padotais; ģimenē viņš ir vīrs un tēvs, dēls un brālis; turklāt viņš ir arī kaimiņš un biedrs, sporta komandas loceklis un komjaunatnes organizācijas sekretārs ... Jo vairāk ir dažādu darbības veidu, kuros cilvēks iekļauts, jo daudzveidīgākas ir viņa attiecības ar citiem cilvēkiem, jo līdz ar to daudzpusīgākas kļūst viņa intereses, stimuli, jūtas, spējas.

Darbības procesā, ko personība veic kopīgi ar citiem, cilvēks iepazīst pats sevi. Tikai darba procesā, šajā pirmajā sabiedriski derīgajā darbībā, cilvēkam radās izdevība novērtēt savus spēkus, savas ierobežotās un reizē ar to ļoti lielās iespējas, savas vājās puses. Salīdzinot sevi ar citiem cilvēkiem, ieskatoties «otrā cilvēkā kā spogulī» (K. Markss), cilvēks iepazina sevi.

Arī bērna attīstības procesā viņa apziņa veidojas darbībā, kura noris kopā ar vienaudžiem. Viņš iemācās izprast citus un sevi, valdīt pār sevi un novērtēt savu rīcību.

Lai atklātu bērna psihiskās attīstības likumus, nepieciešams izpētīt dažādos bērna darbības veidus visās pārejas pakāpēs no zīdaiņa līdz pusaudža un jaunieša vecumam.

DAŽĀDO DARBĪBAS VEIDU RAKSTUROJUMS UN TO LOMA BĒRNA ATTĪSTĪBĀ

Darbība izpaužas cilvēka darba operācijās. Tieši operācijas ar priekšmetiem, ar darba rīkiem un materiāliem, operācijas, kurās ietverti pēc sarežģītības un struktūras dažādi motoriskie akti — kustības, ir cilvēka darbības ārējais izpaudums jeb ārējā (redzamā) puse. Lai spriestu par bērna darbības iekšējo pusi, jāiemācās ielūkoties iekšējos procesos, kuri regulē viņa izturēšanos.

Lai sasniegtu vēlamo rezultātu, cilvēks noteiktā veidā koordinē veicamās fiziskās darbības, izmantojot dažādas intelektuālās operācijas: izvēlas vispiemērotākos paņēmienus, sakārto tos vajadzīgā secībā, izpilda tos vajadzīgā tempā, pie tam ar tādu spēku un ievirzi, kas atbilst nospraustajam mērķim.

Darbības intelektuālā puse var arī pilnīgi atdalīties no praktiskā darba un pārvērsties par tīri intelektuālu, domāšanas darbību. Piemēram, bērnudārza muzikālais audzinātājs jau labu laiku pirms svētkiem izplāno svētku saturu un organizatorisko pusi: viņš savlaicīgi sadala lomas dažādām bērnu grupām, pārdomā jautros pārsteiguma brīžus un katra pieaugušā lomu gaidāmajās svinībās.

Bērna attīstībā sevišķa nozīme ir tam, kurā brīdī un kādās formās intelektuālā darbība tiek iesaistīta praktiskajā darbībā un kā šī praktiskā darbība tiek pārkārtota.

Jebkura darbība tiek virzīta uz noteiktu, skaidri apzinātu mērķi. Tādēļ cilvēka darbība ir saprātīga. Attīstīts cilvēks zina, ko viņš grib. Viņa rīcība ir mērķtiecīga, apzināta. Izvirzītais mērķis vienmēr tiek fiksēts runā: «Mācīšos», «Iešu uz veikalu», «Sī grāmata jāizlasa».

Jebkurā nobrieduša cilvēka darbībā «saprātīgs mērķis aizvien nosaka darbības veidu un raksturu» (K. Markss). Šāds saprātīgums veidojas audzināšanas procesā.

Mērķi var izvirzīt pats bērns vai arī ieteikt citi cilvēki. Taču katrā gadījumā nepieciešams, lai pats darītājs vēlētos to sasniegt

So vēlmi var izraisīt dažādi motīvi (stimuli). Pats svarīgākais ir tas, lai bērns gribētu sasniegt mērķi tajā darbības jomā, kurā viņš sācis strādāt.

Jebkurā cilvēka darbībā nepieciešams izmantot noteiktas kustības un darba paņēmienus, t. i., iemaņas un prasmes.

Iemaņas parasti ir vienkāršas kustības vai darbības ar priekšmetu, darba rīku, instrumentu. Daudzreiz atkārtojot vienas un tās pašas darbības vienos un tajos pašos apstākļos, cilvēks tās izpilda aizvien ātrāk, aizvien precīzāk, un līdz ar to tās prasa no viņa aizvien mazāku nervu piepūli. Minēsim piemēru. Burta zīmes uzrakstīšanai

nepieciešamās kustības sagādā pirmklasniekam lielas grūtības. Taču, diendienā atkārtojoties, tās kļūst aizvien brīvākas, vieglākas un saskaņotākas. Jau pirmā mācību gada beigu posmā mazais skolēns raksta grafiski pareizi un skaisti, bet vēlāk šīs kustības automatizējas: cilvēks izpilda tās kā jau iemācītas kustības, mehāniski, jo tām vairs nav vajadzīga paša rakstītāja pastāvīga kontrole. Vienīgi tajos gadījumos, kad rodas kādi traucējumi iemācīto kustību izpildē, ieslēdzas uzmanība, sāk darboties kontrole un cilvēks apiet vai pārvar negaidīti radušos šķērsli. Pieaugušais vairs nedomā par to, kā jāraksta vārda sastāvā ietilpstošie burti. Viņa uzmanību saista tas, ko viņš raksta. Pašas darbības viņš izpilda kā iemācītu kustību ķēdi. Šādu daudzreizēju atkārtojumu rezultātā automatizējušās kustības sauc par iemaņām. Iemaņas fizioloģiskais pamats ir daudzreizēju atkārtojumu ceļā izstrādātais dinamiskais stereotips.

Tiklab pieaugušo, kā arī bērnu ikdienišķo darbību un kustību lielumlielais vairums ir iemaņas. Pie tām pieskaitāmas sadzīvē nepieciešamās darbības: šūšana, pogu aizpogāšana, darbības ar nazi un dakšiņu ēdot; speciālās sporta iemaņas; ieskrējiens, lēciens utt. Pastāv arī intelektuālo darbību iemaņas: lasīšanas, pareizrakstības, skaitļošanas iemaņas u. c.

Jebkura darbība tiek izpildīta ar speciālu iemaņu sistēmas palīdzību. Jebkura iemaņa tiek izveidota atkārtošanas ceļā un sairst, kad atkārtojumi izbeidzas.

Līdz ar to neviena saprātīga darbība nav reducējama uz iemaņu. Cilvēkam jāprot patstāvīgi izmantot veselas viņa apgūto iemaņu sistēmas, jāprot kritiski novērtēt iegūto rezultātu, pārbaudīt savu darbību efektivitāti, t. i., izpildīt bez fiziskām darbībām vēl veselu sistēmu intelektuālo, domāšanas operāciju. Šādu daudzu sarežģītu intelektuālo operāciju atkārtošanas rezultātā izveidojas prasmes, t. i., tiek apgūti darbības paņēmieni.

Iemaņai un prasmei kopīgs ir tas, ka tiklab viena, kā otra darbības kategorija izveidojas daudzreizēju vingrinājumu rezultātā un ir jebkuras darbības izpildītāja puse. Tomēr prasmes būtiski atšķiras no iemaņām.

Iemaņa

Prasme

1) Lielākoties fiziskas darbības operācija.

2) Izveidojas daudzreizēju vienveidīgu atkārtojumu rezultātā.

3) Veido darbības tehniku.

4) Ātri sasniedz pilnību.

5) Pārtraucot vingrinājumus, iemaņa sairst, zūd.

6) Izveicies process norit, kā parādīts līknē A (2. att.).

1) Sarežģīta intelektuālās darbības operācija, izmantojot izveidotās iemaņas.

2) Izveidojas daudzpusīgos vingrinājumos ar dažādu saturu.

3) Veido darbības metodiku.

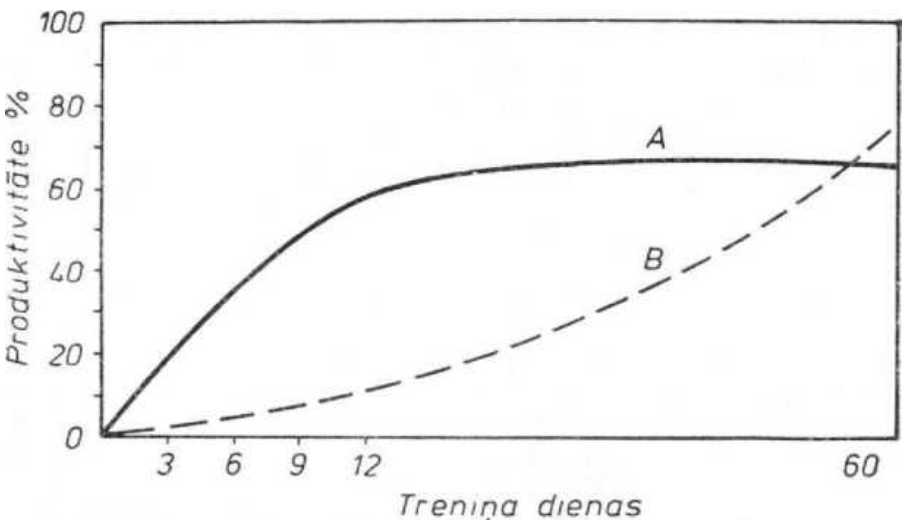
4) Veidojas gausi. Var pilnveidoties bezgalīgi.

5) Sasniedzot augstu vispārinājuma līmeni, prasme kļūst par vispārīgu darbības līdzekli un personības īpašību.

6) Izveides process attēlots līknē B (2. att.).

Izstrādāt bērniem jebkurā viņu attīstības pakāpē iemaņas un prasmes to mijsakarībā ir ārkārtīgi svarīgs pedagoga uzdevums.

Jebkurā darbībā izpaužas cilvēka attieksme pret to. Attieksme var tikt pievērsta darbības gala rezultātam jeb produktam, bet to var izraisīt arī pats darbības process. Taču visbiežāk gandarījumu cilvēkā rada tiklab pats darbības process, kā arī iegūstamie rezultāti. Skolēns mācās labi, kad viņam ir interesanti. Viņu iepriecina labās atzīmes un interesantais darbs, kas nepieciešams mācību procesā. Neviens darbības veids, kurš tiek izpildīts bez prieka, bez pozitīvām emocijām, nespēj rosināt bērna personības perspektīvo iezīmju attīstību.



2. att. Iemaņu (A) un prasmju (B) veidošanas līknes.

Jebkura saturā bagāta un pedagoģiski pareizi organizēta darbība ietekmē bērna attīstību, ja tā kļūst par noteiktu cilvēka prakses formu. Tādā kārtā tiek vingrināti un tātad arī attīstīti visi tie fiziskie un psihiskie spēki, spējas, rakstura iezīmes, kas nepieciešamas attiecīgā darbībā.

Bērna attīstība noris aktīvā un daudzveidīgā saskarsmē ar priekšmetisko un sociālo pasauli. Zīdaiņa sākotnējā bioloģiskā aktivitāte pieaugušo vadībā pārvēršas dažādos viņa darbības veidos. No tā, ar ko bērns nodarbināts, par ko viņš domā, ko uztver, ko dara, no tā, kā pieaugušie organizē šo darbību, atkarīgs arī tās rezultāts, t.

i., pārmaiņas bērna attīstībā.

Tomēr jāievēro, ka katram darbības veidam piemīt savas īpatnības. Dažādi tiek izmantota bērna aktivitāte sporta un rotaļu nodarbībās, darbā un pionieru dzīvē. Lai pedagogs ar maksimālu efektivitāti varētu izmantot vienas vai otras darbības izglītojošās un audzinošās iespējas, jāpārzina katras darbības īpatnības.

Lai raksturotu bērna dažādo darbības veidu attīstošo nozīmi, aplūkosim pašus svarīgākos no tiem: rotaļu, mācības, darbu un speciāli bērna darbību sadzīvē.

DARBĪBAS VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS

..

ROTAĻA

Pastāv dažādi rotaļu veidi: kustību rotaļas (ar noteikumiem), didaktiskās rotaļas, rotaļas-dramatizējumi un konstruktīvās rotaļas. Sevišķa nozīme bērnu attīstībā no 2 līdz 7 gadu vecumam ir radošām jeb lomu rotaļām.

A. Ļeontjevs, D. Elkoņins, A. Zaporožecs nosauc lomu rotaļu par pirmsskolas vecuma bērnu galveno nodarbību. Lomu rotaļas rodas un pastāv sakarā ar citiem bērnu nodarbību veidiem, pirmām kārtām sakarā ar apkārtējās dzīves novērojumiem, klausoties stāstus un pasakas, kā arī sarunājoties ar pieaugušajiem.

Rotaļu ārkārtīgi lielā nozīme mazo bērnu dzīvē, rotaļu dažādība, kuras izpilda vieni un tie paši bērni, to līdzība dažādu zemju un dažādu vēstures laikmetu bērnu nodarbībās pamudinājusi daudzus zinātniekus meklēt šīs brīnišķīgās bērnu nodarbības izskaidrojumu un izcelšanos.

XIX gs. un XX gs. sākumā visvairāk izplatītas bija šādas rotaļu teorijas.

Pēc K. Grosa uzskatiem, rotaļa ir jaunā organisma neapzināta sagatavošanās dzīvei. Piemēram, neapzināti mātes lomai gatavojoties trīsgadīgā meitene, guldinot un žužinot savu lelli. Tātad rotaļas avots esot instinkti, resp., bioloģiskie mehānismi. Tie darbojoties vienādi tiklab dzīvniekam, kā cilvēkam.

Ar nelieliem variantiem šo bioloģizatorisko redzes viedokli atkārtojuši arī daudzi citi zinātnieki.

K. Sillers un G. Spensers uzskatīja rotaļu par vienkāršu uzkrātās enerģijas pārpalikuma patērēšanu. Tā netiekot izlietota darbā un tādēļ izpaužoties rotaļu nodarbībās.

K. Bīlers, uzsverot bērnu aizrautību rotaļās, apgalvoja, ka rotaļas jēga esot meklējama gandarījumā, ko tā sagādā bērnam. Taču paliek nenoskaidrots iemesls, kas izraisa bērnos šīs prieka jūtas.

Z. Freids, piemēram, uzskatīja, ka bērnu rotaļāties pamudina viņa personiskās nepilnvērtības izjūta. Nevarēdams īstenībā būt ārsts, šoferis vai audzinātājs, bērns aizvietojot šo reālo lomu ar rotaļu. Šajā sadomātajā dzīvē viņš «izdzīvojot» savas tieksmes un vēlmes.

Kaut gan iepriekš minētie rotaļas izskaidrojumi šķiet nevienādi, tomēr visi šie autori apgalvo, ka rotaļas pamats esot bērna instinktīvās, bioloģiskās vajadzības — viņa tieksmes un vēlmes. Šīs vēlmes rodoties pašas no sevis, spontāni. Bērna attīstības gaitā tās vienkārši nobriestot un izpaužoties viņa rotaļās neatkarīgi no tā, kad un kur šis bērns dzīvo, kas un kā viņu audzina. Pedagogs, kā spriež šie autori, nevarot sekmēt bērnu rotaļas rašanos un nevarot to izmantot pašu rotaļnieku attīstīšanai.

Principiāli citāda ir krievu un padomju zinātnieku pieeja rotaļas būtības izskaidrošanai. Jau pirmsrevolūcijas laikos I. Sikor-skis, P. Kapterevs, P. Leshafts, K. Ušinskis izteica atziņu par rotaļas kā patiesi cilvēciskas darbības savdabību.

N. Krupskaja, A. Makarenko un vēlāk citi pedagogi un psihologi (D. Mendžericka, A. Cerkovs, R. Zukovska, D. Elkoņins, P. Samorukova, R. Rimburga, A. Ļubļinska, A. Usova) padziļināja rotaļas analīzi un sniedza šīs savdabīgās bērnu darbības stingri zinātnisku izskaidrojumu.

Bērnu radošām (lomu) rotaļām raksturīgas šādas īpatnības:

1. Rotaļa ir aktīva forma, kādā bērns atspoguļo apkārtējo cilvēku dzīvi. Mazu bērnu rotaļas sākotnējā forma un tās attīstības izpēte (R. Lehtmane-Abramoviča, F. Frad-kina, M. Kistjakovska) rāda, ka tā rodas uz atdarināšanas pamata un izpildot manipulatīvas darbības ar priekšmetiem. Pirmā dzīves gada beigās un otrā gadā nomoda periodos bērns izdara sevišķi daudz manipulatīvu darbību. Atveidojot ar savām kustībām pieaugušo darbības ar priekšmetiem, bērns aijā lelli, baro to ar karotīti, slauka traukus, liek lācēnam termometru.

Pavadot šīs darbības ar atsevišķiem vārdiem, kā, piemēram, «aijā-aijā», «ēd», «sāp?», kas arī ir pieaugušo runas atdarināšana attiecīgās situācijās, bērns apgūst jaunas rotaļu nodarbības.

Trīs četrus gadus vecam pirmsskolēnam rotaļas izveidojas jau par notikumu virkni, kurā viņš atdarina veselas ainas no viņam labi pazīstamās pieaugušo cilvēku dzīves. Meitene darbojas kā māmiņa. Gados vecākie pirmsskolēni šo pašu rotaļu vēl sīkāk detalizē, pie tam ietverot tajā aizvien vairāk dažādu personu darbību. Bērni reproducē daudz dažādu detaļu no pieaugušo rīcības, uzvedības, valodas, attieksmēm.

Meitenes-saimniecītes iet uz veikalu, apspriežas savā starpā, ko gatavot pusdienām. «Manam vīram ļoti garšo «šliceles»,» saka saimniece ar nopietnu sejas izteiksmi, «bet meitai tikai pelmeņus dod ...» — «Bet manējais ēd tikai zivis, cīsiņi esot apnikuši,» ar nelaimīgu sejas izteiksmi atbild otra meitene. Veikalā saimniece iet no vienas nodaļas uz otru, jautā, cik maksā biezpiens, paosta desu, samaksā kasē naudu par visiem pirkumiem uzreiz, saskaita atlikumu un turpat pēkšņi attopas, ka «dēliņš tūlīt no skolas pārnāks, bet man pusdienas nav gatavas», un skrien uz māju.

Tādā veidā bērns rotaļā atspoguļo pieaugušo cilvēku dzīvi. Pie tam, jo vairāk iespēju aktīvai darbībai, jo rotaļa interesantāka. Tādēļ būt par ārstu ir interesantāk nekā par slimnieku, par aktieri labāk nekā par skatītāju, bet par šoferi, protams, aizraujošāk, nekā būt par pasažieri (3. att.).

2. Raksturīga rotaļas īpatnība ir arī izmantotie rīcības veidi un paņēmieni. Rotaļā tiek izmantoti kompleksie darbības veidi, nevis

atsevišķas kustības (kā, piemēram, veicot darba uzdevumu, rakstot, zīmējot). Šajā darbībā iekļaujas runa:

3. att. Pirmsskolas vecuma bērnu rotaļa.

lielākie bērni nosauc rotaļas ieceri, tās sižetu, darbojošās personas, uzdod katrai no tām raksturīgus jautājumus, izsaka kritiskus spriedumus un vērtējumus par citu personāžu rīcību un uzvedību. Atdarinot savās darbībās un runā pieaugušo cilvēku bagāto, pievilcīgo un interesanto dzīvi, bērns emocionāli pārdzīvo to. «Sani-iāre» noraizējusies par «slimnieka» veselību, «lidotājs» drosmīgi nosēdina «lidmašīnu» uz «ledus gabala», bet «aktieri» pa īstam uztraucas pirms iziešanas «uz skatuves».

3. Rotaļai, tāpat kā jebkurai cilvēka darbībai, piemīt sabiedrisks raksturs, tādēļ tā mainās līdz ar cilvēka dzīves vēsturisko apstākļu izmaiņām. Bērnu rotaļas pārveidojas, jo tās atspoguļo mainīgo dzīvi.

Pirmsskolas audzināšanas jautājumiem veltītajā pirmajā Viskrievijas kongresā (1912. g.) referenti stāstīja, kā sādžas bērni tēlo «kungu». «Zemnieki» atnākuši pie viņa ar lūgumu pazemināt nodevas, bet «kungs» uzpūtīgi sēdējis krēslā, «ēdis vēršgaļu» un dzēris tēju ar

«kumpatām». Viņš kliedzis uz zemniekiem un sūtījis tos uz stalli pērt. .. Tagad ir pilnīgi neiespējami iedomāties, ka kaut kur mūsu valstī varētu notikt kaut kas līdzīgs šādai rotaļai. Tai nav no kā rasties, tā ir vienkārši neiespējama.

Sākot ar 1941. g., Lielā Tēvijas kara laikā visbiežāk sastopamie bērnu rotaļu sižeti bija kaujas ar ienaidniekiem, spiegu sagūstīšana, aizsardzība, izlūku darbība, ievainoto ārstēšana, kā arī produktu pirkšana veikalā uz kartītēm. Tagad, septiņdesmitajos gados, bērnu rotaļās dominē mierlaika dzīves un cilvēku radošā darba atveidojumi. Raksturīgas ir tādas rotaļas kā «lidojums kosmosā», «celtniecība», «rūpnīcas», «ambulance», «bērnudārzs», «ģimene», «pārcelšanās jaunā dzīvoklī».

4. Rotaļa ir bērnam raksturīgā īstenības radošā atspoguļojuma forma. Rotaļā bērni necenšas bezrūpīgi, vieglprātīgi atdarināt īstenību, bet ievieš savās rotaļās daudz patstāvīgas izdomas, fantāzijas, kombinējumu. Bērnu interesēm, vēlmēm un gribai pakļautā brīvā izdoma, bezgalīgās iespējas kombinēt kļūst par dziļa un neizsmeļama prieka avotu, ko radošās rotaļas parasti sagādā bērniem.

Ļošam Sniegbaltīte iet uz rentgenu. Slava nolaižas okeāna dziļumos un ar brīnumsūkņa palīdzību izceļ nogrimušo kuģi, kas tūlīt nogremdē ienaidnieka floti. Ārste Ļena ar injekcijām atdzīvina visus uz ledusgabala nosalušos polārpētniekus, bet Griša ar Sanu, atgriezušies no lidojuma Kosmosā, ziņo, ka Dzimtenes uzdevums izpildīts.

Šajās rotaļās atspoguļota reālā cilvēku dzīve, viņu sapņi, plāni un brīnišķīgie izgudrojumi. Radio un televīzija, metro brīnumkāp-nes un vagonu durvis, kas it kā pašas no sevis atveras, automāti, kuri tik veikli izmet divus pieckapeiku gabalus pret vienu sudraba monētu vai nevainojami precīzi piepilda gāzētā ūdens glāzi . . . Bet vai tad maz dažādu brīnumu visapkārt? Tiem nav gala, vismaz bērnu dzīvajā iztēlē. Tādēļ rotaļā bērnam viss ir sasniedzams, visu viņš spēj.

Bērnu radošajās rotaļās apbrīnojamās kombinācijās savijas realitāte un izdoma, tieksme precīzi atveidot īstenību («tā dzīvē gadās» un «tas nevar būt») ar visfantastiskākām atkāpēm no šīs realitātes. Un, jo vairāk iespēju šādai izdomai, atspoguļojamās īstenības radošai pārveidošanai, jo līksmāka kļūst rotaļa, jo lielāku gandarījumu tā sniedz pašiem rotaļniekiem.

5. Rotaļā bērni operē ar savām zināšanām, precizē un bagātina tās, vingrina un līdz ar to attīsta savas izziņas un tikumiskās spējas un potences. Lai bērns sāktu rotaļu «veikalā», «bibliotēkā» vai «dzelzceļa stacijā», nepieciešams, lai viņš jau kaut ko zinātu par to, kā strādā pārdevēji un ko dara pircēji, ko cilvēki dara dzelzceļa stacijā, kas un kā tur strādā. Tādēļ rotaļas parasti iesākas tad, kad bērniem ir uzkrājušies zināmi novērojumi par pieaugušo cilvēku dzīvi un darbu.

Kad bērnudārza audzinātāja ved bērnus ekskursijā un iepazīstina viņus ar ateljē piegriezējas darbu, ar dzelzceļnieku darbību, ar matrožu dienestu uz kuģiem, bērniem rodas iespējas iegūt noteiktus iespaidus par vienu vai otru darba dzīves nozari. Tomēr šie iespaidi parasti ir visai globāli un neskaidri. To analīzei bērni kā palīglīdzekli parasti izmanto rotaļas.

Savās nodarbībās bērni atdarina redzēto kā viengabalainu sabiedriskās dzīves parādību. Audzinātāja jautājumi, piezīmes un darbības palīdz bērniem sarežģītos iespaidus sadalīt atsevišķās daļās. Iesaistoties rotaļā, audzinātāja pievērš bērnu uzmanību tām atspoguļojamā notikuma pusēm, kuras viņi palaiduši garām vai uztvēruši nepareizi. «Bet kur šajā stacijā pārdod biļetes uz Maskavu?» Vai arī: «Pasakiet, lūdzu, māsiņ, kur šai poliklīnikā pieņem ārsts acu slimībās!» Šādus labojumus un precizējumus izdara arī paši bērni, strīdoties viens ar otru un precizējot tēlojamo personāžu izteicienus un darbības: «Kādēļ tu uzreiz ej pie ārsta? Vispirms jāpierakstās pa lodziņu un pēc tam jāsēž rindā . . .», «Kur automāts dabū tik daudz pieckapeiku?».

Saņemot atbildes uz saviem jautājumiem, bērni apgūst dzīves sarežģītās parādības.

Vienlaikus ar šādiem detalizējumiem bērnu zināšanas iegūst aizvien plašāku vispārinājumu, kļūst aizvien sakarīgākas. Pārtraucot rotaļu un novērojot cilvēku dzīvi, bet pēc tam atkal un atkal attēlojot to savās darbībās, bērni dziļāk izzina apkārtējo vidi.

Lūk, kādēļ pedagoģiski labi noorganizēta rotaļa ir efektīvs līdzeklis, lai attīstītu bērnos vērīgumu un atmiņu, domāšanu, radošo iztēli un gribu. Uzņemdamies vienu vai otru lomu, bērns brīvprātīgi pakļaujas tiem noteikumiem, kas dzīvē regulē attiecīgā personāža darbību. Ja Vitja tēlo kuģa mašīnista lomu un kapteinis Serjoža, kuģim stāvot ostā, nedod viņam atļauju kopā ar pārējiem matrožiem izkāpt krastā, tad zēnam ir jāpakļaujas šīm prasībām, kas viņam kā jūrniekam ir obligātas.

Šādās rotaļās veidojas vērtīgākās gribas īpašības un labākās humānisma jūtas. Rotaļa kļūst bērnam par efektīvu līdzekli īstenības izziņā un labāko personības īpašību izkopšanā.

6. Izvērstā formā rotaļa ir kolektīva darbība. Visi rotaļas dalībnieki atrodas savstarpējās sadarbības attiecībās. Lielāko bērnu izvērstā rotaļa apvieno visus tās dalībniekus vienotā nodarbības iecerē. Ikviens rotaļas dalībnieks palīdz ar savu fantāziju, pieredzi un aktivitāti sekmēt visas grupas kopīgās ieceres attīstību. Līdz ar to katrs bērns stingri pakļaujas noteikumiem, ko diktē loma, kuru viņš pats uzņēmies. Kopīgi ir arī pārdzīvojumi, ko bērni izjūt, aizrautīgi nododamies radošai darbībai, rotaļai, kas atspoguļo dzīvi ar tās piedzīvojumiem, briesmām, priekiem un atklājumiem. Un, kaut arī

bērni vienmēr zina, ka daudz kas tiek darīts «it kā» jeb «tīšām», tas neliedz viņiem pārdzīvot patiesas jūtas, piedaloties viņu novēroto pieaugušo cilvēku dzīvē.

Rotaļā rodas sevišķi labvēlīgi apstākļi kolektīvisma attieksmju un humānisma jūtu attīstīšanai bērnos.

7.Vispusīgi attīstot bērnus, arī pati rotaļa pārveidojas un attīstās. Pedagoga sistemātiskā vadībā rotaļa var pārveidoties

a) no sākuma uz beigām. Secība, kādā bērni atveido rotaļas atsevišķās epizodes, ne vienmēr ir saistīta ar rotaļas sākotnējo ieceri. Jaunākajiem bērniem vai nu šādas ieceres pavisam nav, vai arī tā nenosaka visas rotaļas norisi. Nereti tikai kopīgās darbības gaitā rotaļa izvēršas plašā kolektīvā darbībā;

b) no pirmās rotaļas uz tās pašas bērnu grupas turpmākajām rotaļām. Daudz reižu atkārtojot pat vienu un to pašu rotaļu, bērni nekad to nekopē. Katru reizi viņi to spēlē pa jaunam, ar jauniem variantiem, kaut ko izlaiž, kaut ko apspēlē, detalizē. Un, kamēr šī izraudzītā sižeta apstrāde turpinās, rotaļa dzīvo, to bagātina bērnu domas un iztēle. Bet, kad sižets izsmelts, t. i., kad bērni rotaļā paši vairs nespēj ieviest jaunus variantus, rotaļa apstājas, apdziest. Labi, ja audzinātāja prot bērniem «pavērt» rotaļā attēloto cilvēku dzīves jaunu pusi, lai viņiem atkal rastos interese apgūt rotaļas jauno saturu. Lūk, kādēļ bērni bez audzinātājas vadības, pamesti savā vaļā, parasti neprot izvērst interesantu, saturīgu un lietderīgu rotaļu;

c) v i s n o z ī m ī g ā k ā s izmaiņas rotaļās notiek, bērniem pārejot no jaunākiem attīstības posmiem uz vecākiem. Šo pārkārtošanos iespējams izsekot gan rotaļu saturā, gan to struktūrā, t. i., īstenības atspoguļošanas paņēmienos, kā arī pašu rotaļas dalībnieku spēku izvietojumā.

Mazbērniem (1 g. 6 mēn.—2 g. 2 mēn.) pirmās rotaļas rodas kā manipulatīvas darbības ar priekšmetiem. Sīm darbībām piemīt spilgti izteikts atdarināšanas raksturs: bērns ar karoti maisa šķīvī, sukā lellei matus, baro lācīti.

Jaunākajā pirmsskolas vecumā (3—4 g.) šāds rotaļu raksturs saglabājas, taču pašas darbības kļūst daudzveidīgākas. Tajās atspoguļojas ne vien ar priekšmetu saistītā darbība, bet arī pats cilvēks, kas izpilda noteiktu darbības veidu. Tomēr cilvēka loma vēl neizdalās atsevišķi no kopējās bērna atspoguļotās dzīves parādības. Trīsgadīgs bērns, sēdēdams uz rindā novietotiem klucīšiem, groza augstu koka cilindru un rūc. Viņš vienlaikus tēlo tiklab lidotāju, kā arī lidmašīnu (tiklab cilvēka darbības, kā arī motora rūkoņu).

Dažādās epizodes mazbērnu rotaļās atspoguļo arī atsevišķas juceklīgas darbības, starp kurām nav nekādas noteiktas sakarības. Lūk, piemēram, Serjoža (2 g. 8 mēn.) paņēmis lakatiņu un slauka ar to lācītim acis, bet drīz vien lakatiņš pārvēršas par segu, ar kuru viņš

apsedz lācīti. Pēc tam Serjoža ar šo lakatiņu mazgāja grīdu, bet, ieraudzījis zīmuli, centās pielāgot tam lakatiņu, lai pagatavotu karodziņu; pēc tam viņš mēģināja rakstīt ar zīmuli uz lakatiņa, tas ieslīdēja mežģīņu caurumiņā, un viņš centās iestūķēt tajā zīmuli.

Dabiski, ka šādās rotaļās nav nepieciešama vairāku bērnu līdzdalība. Tās ir rotaļas vienatnē, nevis sadarbībā ar citiem. Šīs rotaļas nav ilgstošas.

Pirmsskolas vecumposma vidū bērni savās rotaļās sāk iedalīt noteiktu lomu arī pieaugušajiem. Sešu septiņu gadu vecumā bērnu rotaļās jau skaidri saskatāma tieksme izdalīt cilvēku kā subjektu darbībai ar noteiktām lietām. Nu jau bērni atspoguļo savās rotaļās sarežģītākas un līdz ar to detalizētāk uztveramas viengabalainas cilvēku dzīves epizodes. Sajās epizodēs tiek atveidoti cilvēki, kas atrodas noteiktās ražošanas, ģimenes dzīves vai lietišķās attiecībās. Cilvēki veic noteiktas un visdažādākās darbības: ārsts izmeklē slimnieku, dod viņam norādījumus, medicīnas māsa mērī temperatūru, pārsien slimniekam roku, izsniedz ārsta parakstītās zāles, izdara injekcijas, auklīte izdala pusdienas, uzklāj gultas.

Šāda rotaļa izvēršas atbilstoši iepriekš izdomātai iecerei. Nu bērni savās rotaļās vairs neņem par izejas punktu nejauši pie rokas pagadījušos priekšmetus. Nereti pieaugušie pat speciāli sagatavo rotaļā nepieciešamas lietas: svarus, atsvarus, dārzeņus veikalam, signalizēšanas karodziņus, stūres ratu «jūras braucējiem». Aizrāvušies ar rotaļas ieceri, bērni ir spējīgi tajā darboties ar iedomātiem priekšmetiem: viņi itin kā maksā naudu, itin kā atnes un nodod vēstules, dīvāns — it kā kuģis, kas peld bangojošā jūrā un itin kā cieš avāriju. Šādas izvērstas rotaļas ir dziļi emocionālas, ar spilgtiem un dinamiskiem tēliem piesātinātas dzīvas ainas no reālo cilvēku dzīves, kas saista bērnus ar savu bagāto garīgo pasauli, savstarpējām attieksmēm un rīcību.

Protams, šādas rotaļas-stāstījumi, rotaļas-izrādes aizņem ilgāku laiku. Tās turpinās stundām un parasti tiek atkārtotas vairākas reizes. Tā ir patiesi kolektīva darbība, kas sagādā bērniem lielu prieku, saliedē viņus, bagātina viņu pieredzi. Šādas rotaļas sagatavo bērnus dzīvei. M. Gorkijs ir teicis, ka rotaļas gaitā bērni iepazīst pasauli, kurā viņi dzīvo un kuru pārveidot ir viņu aicinājums.

Sasniedzot 7 gadu vecumu, rotaļas bērnu dzīvē sāk ieņemt arvien mazāku vietu. Tas izskaidrojams arī ar to, ka jau pirmās klases beigās un otrajā klasē visplašāko iespēju iepazīt dzīvi, pie tam ne vien tagadējo, bet arī agrāko, bērnam sniedz grāmatu lasīšana. Bez tam lasīt un rakstīt prašana un viss mācību darbs, dziļi ietekmējot bērna domāšanas verbālo formu attīstību, pakāpeniski atbrīvo viņu no nepieciešamības praktiski iepazīt apkārtējo cilvēku dzīvi. Šai vecumā bērni jau spēj izzināt dzīvi vērošanas, klausīšanās un spriedumu ceļā.

Un tomēr rotaļa, iegūstot īpatnēju specifiku, saglabā noteiktu vietu skolēna dzīvē. Kā liecina B. Karola, J. Mahlahas, M. Janov-skas, T. Koņņikovas, F. Fradkinas un citu pētījumi, rotaļa arī šajā bērnības periodā patur tās lielās izglītojošās un audzinošās iespējas, kas raksturīgas rotaļām vispār.

Pedagogs var plaši izmantot rotaļu kā metodi bērnu dzīves pieredzes organizēšanai, kā līdzekli praktiski nostiprināt dažus uzvedības noteikumus, precizēt atsevišķus tikumiskos jēdzienus un morāles normas. Kā līdzeklis bērnu pamudināšanai vajadzīgo praktisko darbību izpildei un nepieciešamo uzvedības noteikumu nostiprināšanai var būt speciāli organizēta rotaļa, kas ļauj katram bērnam ieņemt jaunu pozīciju vienaudžu kolektīvā, kaut arī izdomātā, taču vitāli gluži patiesā situācijā.

Ar lielu audzinošo efektu dažādās klasēs noritēja T. Koņņikovas noorganizētās rotaļas «Brīnumzemē», «Piecas minūtes pārdomām» un M. Janovskas organizētā rotaļa «P.P.S» («Pazīsti pats sevi»). Bagāts un daudzveidīgs ir to rotaļu saraksts, ko dažādos pionieru pulciņos novadīja I. Ivanovs, daudzkārt gūstot labus panākumus. Visās šajās rotaļās bērni aktīvi darbojās, tēlojot autoritatīvus, cienījamus un viņiem simpātiskus cilvēkus-varoņus, tātad pilnīgi reālas, bērniem tuvas un saprotamas personības.

Lai gan bērni jaunākajā skolas vecumā ir patstāvīgāki nekā pirmsskolēni un savās rotaļās cenšas šo patstāvību plaši izmantot un izrādīt, viņu rotaļām nepieciešama pedagoga vai audzinātāja vadība (kaut arī tai ir citāds raksturs nekā pirmsskolēnu rotaļās) . Pirms sākt rotaļu, pedagogs iepazīstina bērnus ar rotaļā attēlojamo cilvēku savstarpējām attiecībām un uzvedību, ar viņu darba apstākļiem, ar darba rīkiem un izgatavojamo produkciju. Pedagoga un audzinātāja palīdzība ir sevišķi nepieciešama pēc rotaļas: kopā ar bērniem viņam jāapspriež un jānovērtē tās dzīves parādības, ar kurām bērni iepazinušies. Kā pareizi uzsver M. Ja-novska, pozitīvu uzvedības un rīcības formu pārcelšana no rotaļas ikdienas dzīvē nenotiek automātiski, pati no sevis.

Pakāpeniski rotaļu nodarbības aizvien vairāk pārveidojas, lielāko bērnu grupās iegūstot sporta spēļu, dramatizējuma un fantazēšanas formas. Taču rotaļas zemteksts saglabājas vēl ilgi, it sevišķi jaunāko klašu skolēnu ārpusmācību darbā. Lai šis rotaļas zemteksts izpaustos reljefāk, tiek izmantoti daži priekšmeti, kuriem ir simbolisks raksturs: nozīmītes, apģērba detaļas, atšķirības zīmes u. c., kā arī dažādi uzrunas veidi, šifri, lozungi utt. Tie palīdz radīt rotaļā interesantu situāciju un darboties tajā pavisam nopietni.

Rotaļas sarežģītais un pretrunīgais raksturs aizvien ir saistījis un saista pētnieku ievērību. Taču arī jau zināmās rotaļu likumsakarības palīdz pedagogiem plaši izmantot šīs interesantās un vērtīgās

nodarbības daudzu izglītošanas un audzināšanas uzdevumu veiksmīgai risināšanai. Tādēļ pedagogam jāiemācās vadīt bērnu rotaļas, izmantojot tās pedagoģiskajā darbā.

Tātad rotaļa ir darbības veids, kura gaitā bērns izzina apkārtējo pasauli, aktīvi piedaloties pieaugušo darbā un ikdienas dzīvē. Tāds ir rotaļas mērķis, kaut arī, protams, nedz pats bērns, nedz arī pieaugušie šādu uzdevumu apzināti neizvirza. Šis mērķis savijas ar rotaļas motīvu, jo vienīgais stimuls, kas pamudina bērnu sākt rotaļu, ir viņa neapslāpējamā un dedzīgā tieksme uz izziņu un aktīvu līdzdalību pieaugušo cilvēku dzīvē un praktiskā darbā, viņu rūpēs un savstarpējās attieksmēs.

Rotaļas līdzekļi ir, pirmkārt, bērnu zināšanas par cilvēkiem, viņu darbību, savstarpējām attiecībām, pārdzīvojumiem, kas izpaužas tēlos, valodā, pārdzīvojumos un bērna rīcībā. Otrkārt, tie ir darbības paņēmieni, rīkojoties ar dažādiem priekšmetiem (ar stūres ratu, svariem, termometru) noteiktās dzīves situācijās. Un, treškārt, tie ir morālie kritēriji un jūtas, kas izpaužas spriedumos par cilvēku labo un slikto rīcību, par viņu lietderīgām un kaitīgām darbībām.

Rotaļas rezultāts ir skaidrāki bērnu priekšstati par pieaugušo cilvēku dzīvi un darbību, par viņu pienākumiem, pārdzīvojumiem, domām un attieksmēm. Rotaļas rezultāts ir arī rotaļas gaitā izveidojušās biedriskuma jūtas, humānā attieksme pret cilvēkiem, bērnu daudzveidīgās izziņas intereses un intelektuālās spējas. Rotaļā attīstās bērna vērīgums un atmiņa, uzmanība un domāšana, radošā iztēle un griba. Sevišķi vērtīgs rotaļas rezultāts ir dziļais emocionālais gandarījums par pašu rotaļas procesu, kas maksimāli atbilst bērnu vajadzībām un iespējām efektīvi izzināt apkārtējo pasauli un atrasties aktīvā saskarsmē ar cilvēkiem.

Pedagogs rotaļas vadīšanas procesā pēc iespējas pilnīgāk izmanto tās bagātīgās izglītojošās un audzinošās iespējas, kuras raksturīgas šai brīnišķīgajai bērna darbībai.

DARBS

Cilvēka darbības sākotnējā forma, kas radījusi pašu cilvēku, bija darbs. Darba procesā cilvēki izzināja dabu, atklāja tās likumus, iepazina viens otru un paši sevi. Darba lomu cilvēka tapšanā ilgajā vēsturiskās attīstības procesā atklāja F. Engelss.

Arī bērna attīstībā darbam ir sevišķi svarīga nozīme. Taču šai ziņā darba loma atšķiras no tās, kura darbam bija cilvēku sabiedrības vēsturiskajā evolūcijas procesā. Bērns jau gatavā veidā sastop ne tikai cilvēku darba produktus, lietas, materiālus un ne tikai jau gatavus darba rīkus, aparātus un mašīnas. Viņš mācās no pieaugušajiem, no pašiem darbiniekiem. Viņu darbības noder bērnam par atdarināšanas paraugu, bet viņu norādījumi, izskaidrojumi, kontrole un palīdzība atbrīvo bērnus no daudziem neveiksmīgiem mēģinājumiem un nopietnām kļūdām, ko cilvēki pieļāva agrāk.

Izanalizējot dažādus bērnu darba veidus, tā īpatnības, izmaiņas dažādos vecuma periodos, rodas pārliecība, ka arī bērna attīstības procesā darbam piemīt ārkārtīgi lielas izglītojošās un audzinošās iespējas.

Darba saturs ir praktisku darbību sistēma. Šīs darbības bērns virza uz kādu viņam saprotamu un vēlamu mērķi. Šim mērķim vienmēr ir noteikta sabiedriska vērtība. Bērnu darbs ir nopietna un derīga lieta, tas atvieglina darbu pieaugušajiem: pusdienām galds uzklāts, lellei veļa izmazgāta, rotaļlietas noliktas savā vietā. Arī patstāvīga savas gultas uzklāšana, zābaciņu aiz-saitēšana vai pogas piešūšana, t. i., jebkura pašapkalpošanās, ir īsts darbs, jo tas daļēji atvieglina pieaugušo cilvēku darbu. Protams, bērna, pie tam vēl pirmsskolēna darba reālā vērtība ir ļoti zema. Pieaugušais pats var nokopt traukus, notīrīt istabas augus, uzslaucīt grīdu, turpretī bērnam visas šīs darbības vēl ir visai sarežģītas. Taču darbs tikai tad iegūst būtisku nozīmi augošā cilvēka personības attīstībā, kad bērns grib pielikt pūles, lai būtu noderīgs citiem cilvēkiem. Šajā darba sabiedriskajā nozīmībā ietverta tā morālā vērtība.

Vajadzība strādāt ir viena no vitālākajām mūsdienu sociālistiskās sabiedrības cilvēka vajadzībām. Bez tam darbs atbilst bērna dabiskajai vajadzībai pēc aktīvas saprātīgas darbošanās. Tā kā darba rezultāts parasti ir uzskatāms, reāls, tas pats par sevi, it sevišķi vecākajiem pirms-skolēniem, kļūst ļoti pievilcīgs. Darba pievilcību palielina arī prieka pārdzīvojumi, ko bērnos izraisa kopā ar pieaugušajiem un citiem bērniem veicamā darbība.

Taču ne jau uzreiz augsti tikumiskā attieksme pret darbu un centieni sasniegt sabiedriski derīgu mērķi kļūst bērniem par stimulu un motīvu. Kā liecina V. Gorbačovas, L. Porembskas, J. Ņe-verovičas,

T. Jendovickas, Z. Borisovas un citu pētījumi, mazie bērni, izpildot atsevišķus darba uzdevumus, sākumā vadās no šauriem un pat egoistiskiem motīviem. Viņi strādā, lai saņemtu uzslavu no māmiņas, lai viņus izvirzītu par paraugu citiem bērniem. Pakāpeniski līdz ar bērnu attīstību mainās arī viņu darbības motīvi. Trīsgadīgam bērnam pievilcīgs liekas arī pats darba process. Darbojoties kopā ar pieaugušajiem un izpildot pa īstam vajadzīgu darba uzdevumu, viņš jūtas pavisam liels. Viņš ar interesi saliek

uz galda karotes pusdienām, novieto kārbā savas zeķītes. Šāds darbs ir līdzīgs rotaļai. Taču stimuli te ir citi. Tie sevišķi skaidri izpaužas bērniem piecu sešu gadu vecumā un arī vēlāk. Vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērnam jāzina, kādēļ viņš strada, kam ir vajadzīgs tas, ko viņš dara. Līdz ar bērna attīstību aizvien lielāku nozīmi iegūst darba rezultāts, resp., labums, ko viņa darbs dod kādam cilvēkam. Kā rāda J. Ņeverovičas pētījums, jau piecgadīgiem bērniem nepavisam nav vienalga, kam domāts viņa gatavotais karodziņš, salvete vai kāda cita lieta. Bērnu centība, spēja saglabāt tīšo uzmanību un augstas darba spējas, tāpat arī darba kvalitāte jūtami mainās atkarībā no bērnu darba mērķa un motīva (1. tab.).

1. tabula

Bērnu vecums	Bērnu skaits (procentos), kuri izpilda uzdevumus pēc dažādiem motīviem						
	Salvetes izgatavošana			Karodziņa izgatavošana			
	Attiecās izpildīt uzdevumu	Centās saplūkt pēc iespējas vairāk diedziņu	Pagatavot dāvanu māmiņai	Pagatavot karodziņu mājai	Veikt galdnieka darbu	Pagatavot karodziņu sev	Pagatavot dāvanu bērniem
No 3 līdz 4 g.	42,8	28,6	28,6	—	71,4	28,6	78,6
„ 4 „ 5 „	14,3	35,7	50,0	14,3	42,8	42,8	100,0
„ 5 „ 6 „	—	20,0	80,0	40,0	13,3	66,7	100,0

Dažos gadījumos bērni izpilda uzdevumu, vadoties no vairākiem motīviem (grib saplūkt vairāk diegu un pagatavot dāvanu māmiņai utt.).

Sešu līdz astoņu gadu vecumā bērnu darba motīvi iegūst aizvien spilgtāk izteiktu sabiedrisko nozīmi. Bērni uzkopj puķu dobes,, lai viņu bērnudārzā viss būtu labi sagatavots vecāku sagaidīšanai. Pirmās klases skolēni vāc makulatūru, lai varētu izgatavot daudz burtnīcu visiem bērniem, lai viņu klase, viņu skola būtu labākā šajā kopīgajā lietderīgajā darbā. Otrās klases skolēni, kuri uzņēmušies šefību par bērnudārzu, izvirzīja sev cildenu sabiedrisku motīvu — «pagatavot

dāvanas mazuļiem» un tātad pēc iespējas labāk, skaistāk, ērtāk (E. Borščevska).

Darbā gūtie reālie rezultāti bērnos izraisa lielu emocionālo pacilātību. Šādas jūtas rodas tādēļ,, ka bērni a) redz, ka viņu pūles nav bijušas veltīgas (svētkiem izgatavoti karodziņi, uzposta zāle, izšūta salvete); b) sāk apzināties savus spēkus («Lūk, ko es varu»); c) sāk izjust kolektīvā darba prieku, viņus aizrauj pats darba process; d) iedegas sajūsmā no pieaugušo uzslavām, atzinības izteikumiem. Darba pro-

cesā izjustie pozitīvie pārdzīvojumi attīsta bērnos darba mīlestību un ticību saviem spēkiem.

Darbs attīsta bērnu fiziskās, intelektuālās un tikumiskās spējas. Darba lielās radošās iespējas daudzkārt akcentējuši K. Ušinskis, N. Krupskaja (īpaši izceļot bērnu darbu augkopībā), M. Kaļiņins, A. Makarenko un citi ievērojamie pedagogi.

Darbs attīsta un pilnveido visas bērnu psihiskas īpašības, to skaitā uztveres precizitāti, vērīgumu un jutīgumu pret izpildāmām kustībām. Gatavojoties dārzeņu dēstīšanai, sešgadīgie un septiņgadīgie bērni šķiro sēklas pēc to lieluma, formas, aptausta to virsmu. Metot sēklas ūdenī, viņi vēro, kuras no tām uzpeld, kuras grimst dibenā. Izšujot salvetes, bērni iemācās noteikt un salīdzināt šuves biezumu un kvalitāti, novērtēt izraudzīto zīmējuma krāsu kombināciju, to sakārtojumu. Apdarinot zarus grābeklim, bērni tos aptausta, lai pārbaudītu koka gludumu, katra zara garumu un resnumu.

Acs un rokas darba koordinācija (sensomotorika), visu pirkstu saskaņotas kustības ir būtisks rādītājs bērna gatavībai skolas darbam, mācībām, rakstīšanai, rasēšanai, praktiskām nodarbībām darbnīcā. Šīs īpašības ir arī pusaudžu un jauniešu profesionālās piemērotības svarīgākais priekšnosacījums tiem, kas grib kļūt par ķirurgiem, smalkās aparatūras montētājiem, rasētājiem, optiķiem

u. tml.

Piemērojot savas darbības skaidri apzināta mērķa sasniegšanai, bērni vingrinās novērošanā, uzmanības selektīvā koncentrēšanā, kas kļūst aizvien stabilāka un tīšprātīgāka, t. i., iegūst vadāmu raksturu. Bērnudārza jaunākās grupas bērni pamana pa nakti uzplaukušo ziedu krūmiņā, kuru viņi kopā ar vecākās grupas bērniem iepriekšējā dienā kopuši. Sešgadīgie un septiņgadīgie bērni pamana vissīkāko kļūdu ēdamistabas dežurantu darbā.

Darbā bērnam rodas vajadzība vispusīgi izmantot savu pieredzi. Lai bērni strādātu ar patiku, jāpalīdz viņiem izprast cilvēku darba nozīmi, tā svarīgumu sabiedrības dzīve. Nepieciešams padarīt bagātākus bērnu priekšstatus par to, kur, kā, kādus uzdevumus veic dažādi speciālisti, stāstīt viņiem par dažādiem darba rīkiem, instrumentiem, ar kuriem strādā dažādu profesiju cilvēki. Jāizskaidro

viņiem katra padomju pilsoņa un veselu kolektīvu darba sabiedriskā lietderība, jāparāda darba prieka avoti, kā arī grūtības, kas jāpārvar savā darbā kosmonautam, ārstam, zvejniekam, skolotājam, mašīnistam, farmaceitam

u. tml.

Sevišķi liela izglītojoša un audzinoša nozīme ir prasmei atklāt bērniem darbaļaužu savstarpējās attiecības.

Piemēram, autobusu vada šoferis. Viņa darbs nepieciešams visiem: vieni brauc uz darbu, otri pie ārsta, citi uz muzeju vai veikalu, vai uz dzelzceļa staciju. Bet arī šoferis pats pastāvīgi izmanto citu cilvēku darbu. Viņam nepieciešama veļa, uzvalks, mētelis, apavi. Tos viņam pašuvuši strādnieki šūšanas darbnīcās, apavu fabrikās, bet ādu, audumus, diegus pagatavojuši citi strādnieki no izejvielām, ko izaudzējuši kolhoznieki. Kad šoferis saslimst, viņš iet ārstēties pie ārsta, zāles viņam pagatavo farmaceiti. Šofera bērni iet uz bērnudārzu, mācās skolā. Tur strādā audzinātāji, skolotāji, aukles. Katrs cilvēks izlieto citu cilvēku darbu, tādēļ arī viņam pašam jādod savs darba ieguldījums citu labā.

«Cilvēks izzina pasauli, to pārveidojot,» rakstīja K. Markss. Šī tēze pilnīgi attiecas arī uz darba nozīmi jaunu zināšanu apgūšanā bērnības gados. Bērns nevar uzzināt, ko nozīmē vārdi elastīgs, mīksts, smags, kādas sakarības pastāv starp āmura sitiena spēku un naglas iespiešanos dēlī, kas ir nogurums no darba, ja viņš tikai vēro darba procesu, bet pats attiecīgās darbības neizpilda. Vienīgi aktīvā darba procesā bērni iegūst saprātīgas zināšanas.

īpaša nozīme ir bērna darbam manipulatīvu iemaņu un intelektuālu prasmju attīstīšanā. Atdarinot pieaugušo darbības un izpildot viņu norādījumus, jau mazbērns spēj apgūt dažas vienkāršas darbības ar tādiem priekšmetiem kā karote, zīmulis, izveidot pašapkalpošanās iemaņas. Nedaudz lielāki bērni jau prot rīkoties ar grieznēm, adatu, lineālu. Vecākie pirmsskolēni jau apgūst tādas iemaņas kā stādu kopšana, šūšana, sīkās veļas mazgāšana, zīmēšana, svītrošana u. tml.

Taču bērnam jāiemācās ne vien automatizētas darbības, t. i., iemaņas, bet jāapgūst arī speciālās intelektuālās prasmes. Viņam jāprot izvēlēties noteikta mērķa sasniegšanai piemērotus paņēmienus, darba rīkus, materiālus, jāmāk noteikt, kādas darbības un kādā secībā jāizpilda.

Mazi bērni vēl neprot izplānot savu darba uzdevumu, saprātīgi un noteiktā secībā izvēlēties un izpildīt nepieciešamās darba operācijas. Tādēļ, darbojoties pat ar vislabākiem nodomiem un skaidriem mērķiem, bērni ne vienmēr spēj sasniegt iecerēto.

Piecgadīgs puisēns grib pats salabot modinātājpulksteni. Tas taču ir tik vienkārši. Viņš jau daudzas reizes noskatījies, kā tētis to dara.

Vispirms jānoskrūvē visas skrūvītes pulksteņa mugurpusē. To viņš prot izdarīt. Dažas kustības un ... gatavs, modinātājs izjaukts sīkās daļiņās. Bet ko tālāk? Mazais meistars nonācis strupceļā. Tālāk viņš nepavisam nezina, ko iesākt ar šīm daļām.

Kā liecina N. Morozovas pētījumi, prasme izplānot savas darbības pirmsskolēniem izveidojas tikai tādos gadījumos, kad viņi maina savu attieksmi pret pieaugušā cilvēka sniegto instrukciju. Jaunākie pirmsskolēni cenšas vienkārši atdarināt pieaugušā atsevišķās darbības, kaut arī tiecas izrādīt patstāvību («Es māku pats!»). Turpretī vecākie pirmsskolēni no pieaugušā paskaidrojumiem cenšas uzzināt, kā, ar kādiem paņēmieniem jādarbojas, kādas kustības jāizdara, lai viss izdotos labi arī bez pieaugušo palīdzības.

Intelektuālās puses nozīmi prasmju apgūšanā noskaidro arī A. Sorokina. Viņa uzrāda šādus darba galvenos komponentus: 1) zināšanu izmantošanu; 2) mērķa apzināšanos; 3) darbību apdomāšanu; 4) darba rezultātu pārbaudi un novērtējumu un 5) ne-* pieciešamo darbību praktisko izpildi.

Tādējādi darba procesa četri komponenti no pieciem prasa no bērna intelektuālu operāciju izpildi.

Bērna aktivitāte darbā (ne tikai fiziskā, bet arī intelektuālā) paver plašas iespējas viņa domāšanas un iztēles attīstībai.

Domāšanas attīstība ir nesaraujami saistīta ar stabilu izziņas interešu veidošanos.

Savā pētījumā N. Postņikova noskaidroja, ka piecgadīgo līdz septiņgadīgo eksperimentālās grupas bērnu (kuri patstāvīgi audzēja stādus) domāšanas attīstība izpaudās ne tikai prasmē plānot savas darba operācijas, bet arī «jautājošā» attieksmē tiklab pret apkārtējās dabas parādībām, kā arī pret sava un savu biedru darba rezultātiem. Par to vispirmām kārtām liecina bērnu vēlēšanās strādāt šo darbu, spilgti izteiktā uzmanības stabilitāte darba gaitā, sevišķi ātri pieaugošais jautājumu skaits, secinājumu dziļums un to vispārinošais raksturs.

Kontroles grupas bērni eksperimentālā darba triju nedēļu laikā uzdeva pavisam 12 jautājumus un izdarīja tikai 5 secinājumus par stādu attīstību, kurus bija iestādījusi audzinātāja ar bērnu pasīvu līdzdalību, bet eksperimentālās grupas bērni, kas aktīvi piedalījās tādu pašu stādu audzēšanā tādā pašā laikposmā, uzdeva 68 jautājumus, pie tam vairums no tiem attiecās uz cēloņu un seku sakarību noskaidrošanu: «Laikam arī siltumā sēklas ātrāk sadīgst, vai ne?»; «Vai tad uz akmeņiem kaut kas var izaugt?»; «Vienādas sēklas, vienādi ceriņi, redzēsim, kur ātrāk izaugs!» (Sēklas tiek audzētas dažādos apstākļos.) Eksperimentālās grupas bērni izdarīja 28 patstāvīgus vispārinošus secinājumus.

Šī eksperimentālā darba apstākļos bērnu domāšana kļuva aktīvāka

tādēļ, ka audzinātāja pamudināja viņus uzdot jautājumus un praktiski meklēt to atrisinājumus, mācīja novērot un salīdzināt, izdalīt kopīgo un atšķirīgo, atzīmēt izmaiņas, kuras parādījušās novērojamos stādos, un arī turpmāk rūpīgi un mērķtiecīgi noverot atklātos faktus.

Izziņas attieksme pret novērojamām parādībām bērnos ļoti strauji attīstās un vēršas plašumā. Eksperimentālās grupas bērni 3—4 nedēļas pēc izmēģinājuma sākuma jau sāka interesēties ne vien par sava darba rezultātiem, bet arī par jaunām parādībām: par kukaiņu uzbūvi un dzīves veidu, par ārējo apstākļu ietekmi uz dārzeņu, graudaugu un puķu kultūru attīstības ātrumu utt. Bērnos parādījās ārkārtīgi svarīga īpašība — zinātkāre. Šī darba gaitā ne tikai veidojās jauni priekšstati, bet arī tika likti pamati tādiem sarežģītiem jēdzieniem kā jēdziens par organisma un vides mij sakarībām, par stāda attīstības procesu secību, par kolektīvu pūliņu nozīmi jebkura sarežģīta darba veikšanā. Skaidrs, ka darba procesa organizēšanā un tā rezultātu paredzēšanā nepieciešama un tātad arī attīstās bērnu domāšana, viņu radošā iztēle, fantāzija.

Darbā nepieciešams tiklab intelektuālais, kā arī fiziskais sasprindzinājums, t. i., liela gribas piepūle, pie tam diezgan ilgstoša, jo ceļā uz nosprausto mērķi var gadīties dažādi ārējie un iekšējie šķēršļi. «Vitja,» ieskrienot istabā, sauc Serjoža, «skriesim ātrāk dārzā, tur zēni putniņu noķēruši!» Vitja, kas patlaban aplaista iedēstītās sēklas, jau grasās skriet, taču apstājas un mierīgi turpina darbu. «Pagaidi, kad aplaistīšu, tad arī iešu.» Jo stiprāk iekārots darba mērķis, jo lielāka tā vērtība bērna acīs, jo vairāk pūļu viņš spēj pielikt tā sasniegšanai, brīžiem pārvarot nopietnus šķēršļus, kas gadījušies viņa ceļā.

Runājot par darba lomu bērnu gribas attīstībā, A. Makarenko uzsver, ka bērni, darbā pieradinoties pārvarēt šķēršļus, vairs nebaidās no piepūles sajūtas.

Darbs ir kolektīva darbība un līdz ar to izvirza katram bērnam prasību piedalīties kopīgajā darbībā. Pat tādos gadījumos, kad bērni strādā it kā katrs atsevišķi, piemēram, kad bērns savām vajadzībām kaut ko līmē, mazgā vai kopj savu dobīti, viņš vienmēr izmanto citu cilvēku izgatavotos darba rīkus, materiālus, sasniegumus. Viņu domas un uzskati kļūst bērnam par galveno kritēriju, novērtējot savu pūliņu rezultātus.

Lielākoties jebkurš pirmsskolēnu un skolēnu darbs prasa strādāt kopīgi. Tas nozīmē, ka nepieciešams sadalīt darba uzdevumus un saskaņot daudzu bērnu pūliņus. Šādā kopīgā darbībā veidojas sadarbības attiecības, dzimst draudzības asni, uzmanīga attieksme vienam pret otru un pret citu cilvēku darba produktiem.

Tādējādi pedagoģiski organizētam bērnu darbam ir ļoti lielas iespējas vispusīgi attīstīt viņu kustības un sajūtas, atmiņu un iztēli, vērīgumu, uzmanību un domāšanu. Darbā rodas lielas iespējas attīstīt

bērnos mērķtiecību, neatlaidību, gribu, cilvēka augstākās jūtas un labākās tikumiskās īpašības. Taču ir pilnīgi skaidrs, ka šīs iespējas var tikt izmantotas dažādi atkarībā no tā, cik labi pedagogs, audzinātājs pārzina darba attīstošās iespējas un kā viņš prot tās realizēt ikdienas pedagoģiskajā darbā.

Nosauksim galvenās prasības, kas jāievēro, organizējot bērnu darbu.

1. Vajadzīgs, lai darbs, tāpat kā jebkurš darbības veids, atbilstu bērnu psiholoģiskajām un fiziskajām iespējām. Mazbērnam 2 — 3 gadu vecumā raksturīga aizraušanās ar pašu darbības procesu. Mazbērniem vēl nav saprotama tieksme sasniegt noteiktu mērķi pat tādos gadījumos, kad tas ir pietiekami tuvs.

Mazbērna attīstības gaitā darba mērķis un motīvs var sašķelties. Piecu sešu gadu vecumā bērns jau spēj ielūkoties nākotnē, kaut arī vēl tikai vistuvākajā. Kad audzinātāja uzdod vidējās grupas bērniem sagatavot rotaļlaukumu svētkiem — vecāku uzņemšanai vai iedēstīt un kopt sīpolus, viņi spēj šī mērķa īstenošanai mobilizēt savu piepūli.

Vecākiem bērniem (6 — 7 g. veciem) ir pa spēkam arī sarežģītāki un tālāki mērķi, kuru īstenošanai nepieciešama visas bērnu grupas ilgstoša piepūle, t. i., pareizi organizēta kolektīva darbība. Ja pedagoga izvirzītie uzdevumi ir pārāk viegli, tie neizraisa bērnos nopietnu attieksmi un nemobilizē viņu gribas piepūli, bet pārāk sarežģīti uzdevumi nobremzē bērnu mēģinājumus praktiski stāties pie darba.

2. Lai jebkurš audzinātāja organizētais darba uzdevums sagādātu bērniem prieku, nepieciešams panākt, lai viņiem kļūtu skaidrs ne vien darba mērķis, resp., tā gala rezultāts, bet arī tā sabiedriskā nozīme. Kad 3. klases skolēni uzzināja, ka tapiņas, kuras viņi rokdarbu stundās smailināja, nepieciešamas kolhoznieku grābekļiem, viņi sāka strādāt mērķtiecīgāk un ātrāk, pie tam visiem bērniem manāmi uzlabojās darba kvalitāte.

3. Lai izveidotu pozitīvu emocionālu attieksmi pret darbu, nepieciešams panākt, lai bērni ne tikai zinātu, ka darbs ir vajadzīgs, bet arī to, ka visiem obligāti jāstrādā. Nepieciešams, lai bērns jebkuru lietderīgu darbu uzskatītu par vislielāko sabiedrisko vērtību. Bērnu sabiedriskie motīvi veidojas no tiem vērtējumiem, ar kuriem pieaugušie stimulē bērna piepūli, kura nepieciešama izvirzītā mērķa sasniegšanai. Runājot ar bērniem par pieaugušo cilvēku darbu, audzinātāji allaž uzsver, ka darbā nepieciešama piepūle. Pozitīvie vai negatīvie pastiprinājumi pirmsskolēnu uztverē iegūst aizvien spilgtāk izteiktu sabiedrisku raksturu.

Pieaugušie savus pastiprinājumus lielākoties izsaka vārdos. Protams, šādiem vārdos izteiktiem novērtējumiem parasti pievienojas arī pieaugušo dažādā emocionālā attieksme pret bērna darbu, kas

izpaužas mīmikā, žestos, balss intonācijā. Sabiedriski nozīmīgo motīvu sevišķa vērtība tieši ir tā, ka bērni ne vien izprot izvirzīto mērķi, bet arī grib to sasniegt.

4. Lai bērns varētu izjust darba prieku, viņam jāprot strādāt, t. i., viņam nepieciešamas noteiktas iemaņas un prasmes. Kā zināms, iemaņas veidojas, daudzkārt izpildot vienas un tās pašas darbības. Taču, veidojot bērniem iemaņas, pedagogam nav ieteicams sadalīt instruktāžu pa atsevišķām operācijām. Uzdevums bērniem jāizvirza tādējādi, lai aktivizētu viņu domāšanu un radošo iztēli. Līdz ar to bērni sāk paši meklēt efektīvākus uzdevuma veikšanas paņēmienus un viņiem veidojas intelektuālās prasmes. Viņi iemācās jaunos apstākļos pielietot agrāk veiksmīgi izmantotās zināšanas un iemaņas. Tādā kārtā izveidojas vispārināta prasme pārdomāti un pakāpeniski virzīties uz nosprausto mērķi, izplānot nepieciešamās darba operācijas un paredzēt nākamo rezultātu. Tādējādi, risinot uzdevumus ar dažādu saturu, struktūru un sarežģītības pakāpi, bērniem jau skolas gados izveidojas vispārināta prasme jeb intelektuālā darba metode.[28]

Bērnu darbam kā pedagoģiski organizētai darbībai ir lielas attīstošas iespējas. Tās izpaužas tādā veidā, ka jau piecu sešu gadu vecumā un it sevišķi vēlāk par bērnu darba mērķi kļūst kāda konkrēta, sabiedriski derīga rezultāta sasniegšana, kura vērtība viņiem ir saprotama.

Jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem motīvi saplūst ar darbības mērķi, kas izpaužas tieksmē atdarināt viņiem tuvāko pieaugušo darbības. Vecākajiem pirmsskolēniem par motīviem kļūst izziņas interese, sabiedriska nepieciešamība, tieksme kopā ar pieaugušajiem piedalīties citiem cilvēkiem noderīgā darbā.

Darba līdzekļi ir speciālās zināšanas par cilvēku darbu, par darba rīkiem un materiāliem, par katra darba veida nozīmi cilvēku dzīvē. Pie darba līdzekļiem pieskaitāmas arī zināšanas par dažādu mašīnu, aparātu, materiālu lietošanas paņēmieniem, tāpat arī speciālās darbības, kas daudzkārtēju stereotipisku atkārtojumu rezultātā automatizējušās, kā arī intelektuālu darbību sistēmas — prasmes, kas veidojas paša bērna domāšanas procesā, lai sasniegtu nosprausto mērķi.

Darbs sagādā bērnam prieku, emocionālu gandarījumu, jo tas sasniedz sabiedriski nozīmīgu rezultātu, gūst pieaugušo cilvēku atzinību. Turklāt darbības gaitā, aktīvi strādājot kopā ar biedriem, viņš pats sajūt savu izaugsmi.

MĀCĪBU DARBS

Jo vecāks kļūst bērns, jo lielāku vietu viņa dzīvē un lielāku nozīmi viņa attīstībā sāk ieņemt speciālais mācību darbs.

Mācības ir cieši saistītas ar darbu vispirms tādēļ, ka katrs darbs ir jāiemācās, mācības iet darbam pa priekšu. Bet arī pašas mācības ir

savdabīgs un sasprindzināts darbs, kas prasa tiklab no skolēna, kā arī no skolotāja neatlaidīgu un ilgstošu piepūli.

Bērnu mācību saturs ir noteiktas zināšanu sistēmas apgūšana. Šīs zināšanas ir izveidojušās no daudzu paaudžu pieredzes, kuras dzīvojušas dažādās zemēs un dažādos vēstures laikmetos.

Daudzveidīgā darba procesā cilvēki izzināja pasauli, atklāja dabā un sabiedrībā valdošos likumus, uzkrāja visdažādākos faktus, noteica to izcelsmi, mijsakarības, savdabību, apvienoja tos grupās un kategorijās.

Katra jaunā paaudze saņem no iepriekšējām uzkrātās zināšanas gatavā veidā: tās uzdevums ir apgūt šīs zināšanas, padarīt tas par savam. Tas ir tiklab mācību darba mērķis, ka arī tā motīvs.

Mācību darba psiholoģiskā puse ir dažāda satura un dažādas sarežģītības pakāpes zināšanu apgūšanas process un šo zināšanu izlietošanas paņēmienu apgūšanas process.

Zināšanu apgūšanas process neaprobežojas ar to faktu, parādību, likumu iegaumēšanu, kurus skolēnam sniedz skolotājs vai arī kurus skolēns pats izlasījis mācību grāmatā. «Apgūt — nozīmē sapludināt citu cilvēku pieredzes produktus ar savas paša pieredzes datiem,» rakstīja I. Sečenovs.[29]

Tādējādi par mācību darba pamatu kļūst apgūstamās sabiedriskās pieredzes sapludināšana ar savu paša šauro personisko pieredzi, kuru bērns uzkrājis 5—7 — 10 dzīves gados, un šīs pieredzes bagātināšana mācību procesā.

Šāda mācību darba izpratne raksturo to vispirms kā izziņas darbību. Bērns nevis vienkārši iemācās programmas vielu, bet arī izzina pasauli, pie tam ne tikai tagadējo, bet arī pagājušo, ne vien redzamo, bet arī iedomājamo.

Pasaules pastarpinātā izziņa, bērnam apgūstot sabiedrības uzkrātās zināšanas, nav tikai paātrināta, ierobežotā laikposmā iekļauta īstenības iepazīšana, bet arī personības veidošanās process. Zinot skaitļa struktūru vai matemātisko darbību īpašības, apgūstot zināšanas par vārda sastāvu, auga uzbūvi vai par dzimtās zemes vēsturi, iepazīstoties ar atklājumiem tehnikā un rūpniecībā, lopkopībā un kuģniecībā, bērniem rodas izpratne par cilvēka radošā darba milzīgo nozīmi un līdz ar to viņi iemācās augsti novērtēt izcilos cilvēkus, kas devuši vērtīgus ieguldījumus darba un zinātnes laukā.

Mācības ir tāds darbības veids, kurā bērna personiskā pieredze noder par pamatu un līdz ar to arī par pārbaudes, konkretizā-cijas līdzekli apgūstamajām zināšanām. Akadēmiķis A. Ņesme-janovs rakstīja, ka apgūt nenozīmē iemācīties, iekalt. Apgūt mācību priekšmetu — nozīmē padarīt to par savējo, tā apgūt zināšanas, lai tās kļūtu par tavām paša zināšanām un tās būtu viegli iespējams pielietot dažādos dzīves apstākļos.

īstenības izziņa, skolēniem apgūstot sabiedrisko pieredzi, ietekmē izziņas procesa norisi, pilnveido to.

V. I. Ļeņins raksturo izziņas procesu tā vēsturiskajā attīstībā kā pāreju no jutekliskās izziņas uz abstrakto domāšanu un no tās uz praksi.

Arī bērns sāk pasaules izziņu no jutekliskās uztveres. Taču individuālās izziņas attīstības process veidojas citādi nekā sabiedrības vēsturiskās attīstības gaitā, jo bērni agri apgūst runu, kā arī pieaugušie māca bērnu.

Jaunākie pirmsskoleni iepazīstas ar priekšmetiem, praktiski ar tiem darbojoties. Kad gadu vecs mazbērns aptausta koka klucīti, paplikšķina bumbu, aplūko krāsainās rotaļlietas — tā jau ir mazuļa praktiskajā darbībā iekļauta izziņa.

Saskarsmē ar citiem cilvēkiem bērni agri iemācās lietot dzimto sarunu valodu. Bet vārda apgūšana jau ir solis uz vispārinājumu un abstrahešanu.[30] Taču tikai bērnudārza sagatavošanas grupā un, protams, galvenokārt skola bērni uzzina, ka vārdi sastāv no skanam, zilbēm, uzzina, kas ir vārda sakne, piedēklis.

Mācību procesā zināšanas tiek pasniegtas didaktiski apstrādātā forma ar tādu aprēķinu, lai bērni tās varētu pēc iespējas vieglāk un sekmīgāk apgūt. Lai apgūtu zināšanas, saliedētu tās ar savu paša personisko pieredzi, t. i., iemācītos tās pielietot, bērnam jāapgūst arī dažādi paņēmieni darbībai ar mācāmo vielu. Tā, piemēram, mācoties aritmētiku, skolēnam jāapgūst skaitļošanas un mērīšanas iemaņas, kā arī prasmes risināt uzdevumus.

Apgūstot gramatiku, bērns iemācās rakstīt bez kļūdām, pareizi un izteiksmīgi, lasīt, sakarīgi izklāstīt autora domas ar saviem vārdiem. Apgūstot mācību vielu dabaszinātnēs, skolēns iemācās noverot augu attīstību, tāpat arī mācās lietot ģeogrāfijas karti utt.

Lai bērni spētu apgūt dažādus mācību darba paņēmienus, viņiem nepieciešama neatlaidīga un ļoti daudzveidīga aktivitāte. Mācību darba efektivitāte ir tieši atkarīga no tā, kādā veidā un kam skolotājs pievērš šo aktivitāti skolēnu ikdienas darbā.[31]

Ja skolotājs organizē bērnu intelektuālo aktivitāti, ņemot vērā viņu individuālas spējas, pamudinot viņus patstāvīgi meklēt uzdevumu risināšanas paņēmienus, mācot mērķtiecīgi novērot, meklēt priekšmetos, pieņemtajās zīmēs, figūrās, vārdos kopējo un atšķirīgo, izdarīt secinājumus un vispārinājumus, tad mācību darbs klust par skolēnu intelektuālās attīstības skolu. Pareiza bērnu intelektuālas aktivitātes organizēšana nodrošina augstu mācību darba efektivitāti, strauju intelektuālo spēju, vērīguma un iztēles, atmiņas un personības gribas īpašību, mācību un izziņas interešu cildenu tikumisko un intelektuālo jūtu attīstību.

Mācību darba īpatnības.

1. Bērnu mācību darbu organizē audzinātāji vai skolotāji atbilstoši valsts prasībām, kas ietvertas noteiktā dokumenta — mācību programmā. Programmā precīzi norādīts mācību darba saturs, kas skolēniem jāapgūst katrā viņu attīstības pakāpē. Tāpat arī tur noteikts, kādā kārtībā un cik ilgā laikā jāapgūst katrs temats, noradītas darba metodes un tās prasības, kas bērniem jāizpilda, lai viņus varētu pārcelt nākamajā klasē. Tādejādi programma ir fiksēts zināšanu, iemaņu un prasmju līmenis un apjoms, kas berniem skola apgūstams. Macibas ir visstingrāk reglamentētais bērnu darbības veids.

2. Bērnu mācību darba saturs ir zināšanu apgūšana, kuras atklājuši citi cilvēki.

Apgūstot zināšanas un izlietojot tās dažādos savas darbības veidos, skolēni veido speciālās iemaņas un intelektuālas prasmes,, t. i., dažādus darbības paņēmienus.

3. Bērna aktivitātes pamatforma mācību darbā ir intelektuālā aktivitāte. Kaut arī nodarbības ar maziem bērniem balstās lielā mērā uz fiziskām darbībām (konkrētu priekšmetu skaitīšana, mērīšana, rakstīšana), tomēr šie darbības veidi galvenokārt ir palīglīdzekļi. Līdz ar intelektuālo darbību veidošanos vairums fizisko darbību interiorizējas[32] (P. Galperins) vai arī automatizējot ies pārvēršas no darbības satura par darbības paņēmieniem. Piemēram, burtu rakstīšana, kas pirmā mācību gada sākumā bija dzimtās valodas stundu galvenais saturs, uz mācību gada beigām pat pirmklasniekiem jau kļūst par dažādu vingrinājumu izpildes līdzekli.

Skolotāji virza skolēnu aktivitāti uz to, lai viņi klausītos paskaidrojumus, izprastu lasāmo tekstu, strādātu ar matemātikas vai gramatikas vielu. Organizētā mācību darba nepieciešama domāšanas aktivitāte: analīze, vispārināšana, jaunā salīdzināšana ar veco, secinājumi, jau zināmo kārtulu konkretizācija, kā arī citas operācijas, kas nodrošina mācību vielas izpratni. Tādējādi tiek atvieglots arī atmiņas darbs.

Atmiņas loma mācību darbā ir sevišķi liela. Jau bērnudārzā nodarbību gaitā audzinātājs bagātina bērnu atmiņu ar jauniem priekšstatiem par dzīvniekiem un augiem, par dzimto pilsētuun sabiedriskās dzīves parādībām. Getru piecu gadu vecuma bērni iemācās dzejoļus, stāsta par savu māmiņu, zīme pēc saviem priekšstatiem, attēlojot dzīvē redzētus priekšmetus: cilvēkus, eglīti, tramvaju, bet vēlāk arī veselus notikumus: eglītes svētkus, ledus iešanu, ko tie novērojuši pastaigas laika. Iestājoties skola, bērni apgūst daudz speciālu terminu: gramatiskos (skaņa, burts, teikuma priekšmets, izteicējs), aritmētiskos (summa, mīnus, vienlīdzība, reizinājums), dabzinātniskos, sabiedrisko zinātņu terminus.

Labi organizēts mācību darbs bagātina un vingrina bērnu iztēli. Kad audzinātāja stāsta bērniem par PSRS tautu dzīvi, kad sniedz

viņiem zināšanas par cilvēku dzīvi tālajās zemes, viņa attīsta bērnu iztēli. Lai stādītos priekšā mūsu tautas dzīvi pirms revolūcijas, tālo polārpētnieku dzīvi un kosmonautu lidojumus, lai skolotāja vārdi vai grāmatā izlasītais stāsts pārvērstos par tagadējās, pagājušās vai nākamās dzīves spilgtu, satraucošu ainu,.

nepieciešama fantāzija, radošā iztēle. Bet iztēle nepieciešama arī matemātikas apgūšanai, tāpat arī gramatikas apguvei.

Uzdevumu sadomāšana ar skolotāja nosauktiem skaitļiem, nodiktētā uzdevuma risināšanas paņēmienu atrašana, stāsta sadomāšana pēc deformēta teksta, nosaukuma izdomāšana gleznai vai stāstam — visi šie un citi līdzīgi uzdevumi vingrina bērnu radošo iztēli.

Mācību darbā visi psihiskie procesi iegūst tīšprātīgu raksturu. Kaut gan arī rotaļā veidojas domāšana, iztēle, tiek radīti apstākļi atmiņas bagātināšanai, taču mācību darbā visa bērna psihiskā darbība tiek ievadīta obligātas, stingri reglamentētas darbības ietvaros. Bērniem jāpieliek pūles, lai uztvertu mācību vielu stundās vai mājā, lai iegaumētu un atcerētos vajadzīgos nosaukumus, kārtulas, definīcijas.

Pati mācīšanās jau no paša sākuma kļūst par nopietnu, obligātu un atbildīgu darbu. Tādēļ mācību darbs prasa no bērniem gribas sasprindzinājumu, neatlaidību, izturību un pašsavaldīšanos. Skolotāja uzdevumi jānoklausās un jāizpilda tieši tā un tādā secībā un tieši tādā veidā, kā tie uzdoti. Mācību darbā bērniem pastāvīgi jāapvalda savas iegribas: jānogaida, kamēr skolotājs izsauks, nedrīkst izkliegt no vietas jau atrasto atrisinājumu utt. Tādējādi mācību darbā skolēnos veidojas disciplinētība un patstāvība, radošā aktivitāte un prasme stingri ievērot pedagoga prasības, t. i., cilvēka gribas īpašības.

4. Mācību darbs, it īpaši skolā, kā bērnu kolektīvā darba forma paver pedagogam plašas iespējas veidot skolēnos labākās kolektīvisma iezīmes, savstarpējās biedriskās atbildības un sadarbības attieksmes. Praktizējot nodarbības pa grupām oktobrēnu zvaigznītēs, plaši izmantojot klases biedru atbilžu un darbu motivētus vērtējumus, organizējot skolēnu savstarpējo palīdzību un kopīgas nodarbības mācību un ārpusklases darbā, skolotājs saliedē savas klases skolēnus vienotā darbīgā un draudzīgā kolektīvā.

5. Mācību darbs, tāpat kā jebkura cita darbības forma, bērniem pieaugot, pārveidojas. Sākot ar bērnudārza jaunāko grupu, bērnu dzīves režīmā tiek ieviestas 10 līdz 12 minūšu nodarbības. Atšķirībā no brīvajām rotaļām tās ir obligātas visiem bērniem.[33] Šo nodarbību ilgums regulāri pieaug. Sagatavošanas grupās dienaskārtībā ik dienas paredzētas trīs nodarbības, 20—30 minūtes katra. Bērnam iestājoties skolā, mācību nodarbības izmainās ne tikai pēc satura un organizācijas metodēm, bet arī pēc tā, kādu nozīmi tās iegūst bērna dzīvē. Tās kļūst

par bērna galveno darbību, kas nosaka ne tikai visu bērna dzīves režīmu, bet arī viņa uzvedību, viņa stāvokli ģimenē, visu viņa dzīves sociālo pozīciju.

Mainoties mācību darba saturam un formām, izmainās arī skolotāja palīdzības veidi. Mazuļiem jāierāda visi darbības veidi un paņēmieni: kā turēt grieznes, kā stāstīt pēc attēla, kā atšķirt ciparu 6 no cipara 9. Skolēniem nepieciešama citāda palīdzība: viņi jāpamudina uz aktīvu domāšanu, jāpamāca, kā konkrētā gadījumā izvēlēties nepieciešamās, skolēniem labi pazīstamās kārtulas, likumus, kā izdarīt risināmā piemēra pārbaudi, kā veiksmīgāk apgūt jauno kārtulu, kā sastādīt locījumu galotņu tabulu.

Pedagogam un audzinātājam ne tikai labi jāpārzina programmas prasības un metodiskie norādījumi to īstenošanai. Lai pirms-skolēnu audzinātājs un pamatskolas skolotājs varētu veiksmīgi izmantot mācību darba plašās attīstošās iespējas, viņiem jābūt skaidrībā par katra sava skolēna intelektuālo, gribas, tikumisko un fizisko spēku attīstības reālo līmeni. Līdz ar to viņiem jāzina katra jaunā uzdevuma grūtuma pakāpe, tā saturs, kā arī tā risināšanai nepieciešamie darbības paņēmieni.

Mācību darba mērķis ir panākt, lai bērni izzinātu apkārtējo pasauli, t. i., apgūtu zināšanu sistēmu, mācību darba iemaņas un prasmes. Šī uzdevuma risināšanas gaitā veidojas daudzpusīgas intereses, spējas un bērna rakstura iezīmes.

Skolēniem pieaugot, mainās viņu mācību darba motīvi. Pirmsskolēns pakļaujas bērnudārza grupā noteiktajai kārtībai. Viņam patīk mācību nodarbības. Pirmsskolēnu mācību darbā ir vēl daudz saistošu rotaļu elementu. Jaunāko klašu skolēniem pirmajā laikā par motīvu var būt vēlēšanās kļūt par īstu skolēnu, staigāt ar mugursomu, saņemt labas atzīmes, skolotāja uzslavu. Vecākie skolēni cenšas uzzināt jauno, nezināmo, pilnveidot savus spēkus. Viņi grib nākotnē kļūt par inženieriem, ārstiem, lidotājiem un zina, ka daudz jāiemācās, lai to sasniegtu.

Mācību darba līdzekļi var būt visdažādākās intelektuālās un praktiskās darbības: novērošana, klausīšanās, lasīšana, skaitļošana, rakstīšana, praktiskais darbs un dažas speciālas mācību darbības: izgriešana, zīmēšana, konstruēšana. Apgūto mācību darbību un iegūto zināšanu līmenis liecina, cik labi skolēns ir sagatavots un cik sekmīgas būs viņa turpmākās mācības skolā. Rūpīgi izkoptās mācību un izziņas intereses un izveidotie mācību darba paradumi ir nepieciešams priekšnosacījums bērna gatavībai turpmākam, vēl sarežģītākam mācību darbam.

BĒRNA DARBĪBA SADZĪVĒ

Sadzīvē bērns nonāk saskarsmē ar citiem cilvēkiem, atdarina tuviniekus, mācās no tiem, pārdzīvo dažādus stāvokļus, darbojas. Tādēļ jāņem vērā arī sadzīvē nepieciešamo darbu loma bērna attīstība. Tieši sadzīve izveidojas vislabvēlīgākie apstākļi tādu visai svarīgu paradumu izkopšanai kā higiēnisks dzīves veids, saudzīga apiešanas ar lietam, kulturāla saskarsme ar pieaugušajiem, vienaudžiem un mazākiem bērniem, paradums ievērot noteikto režīmu.

Režīms ir noteikts laika iedalījums tam darbībām, ko bērns izpilda ik dienas (gulētiešana, nodarbības, pastaigas, rotaļas). Šādas kartības ievērošana ne tikai nodrošina noteiktu organisma fizioloģiskās dzīves ritmu (noteiktā laikā bērns grib ēst, gulēt utt.), betarī izveido lietderīgus paradumus (savlaicīgu gatavību nodarbībām, tieksmi pēc kārtības, tīrības), kuriem ir visciešākais sakars ar tādu ļoti vērtīgu rakstura iezīmju veidošanos kā organizētība un disciplinētība.

Kārtība ir priekšmetu noteikts izvietojums istabā, skapī, plauktos, tāds visu darba rīku un materiālu (līmes, krāsu, šķēru) sakārtojums, lai tie vienmēr būtu pie rokas. Noteiktas kārtības ievērošana veido bērna akurātības un organizētības paradumus, māca pārdomāt gaidāmo darbu un jau iepriekš sagatavot tam visu nepieciešamo.

Ļoti liela nozīme bērna aktivitātes vadīšanā sadzīves apstākļos ir uzvedības noteikumiem. Kaut gan tie šķiet visai daudzveidīgi, tos var iedalīt trijās grupās: «vajag», «nedrīkst», «drīkst». Jo konsekventāk šīs prasības tiks izvirzītas visiem bērniem grupā, klasē un ģimene, jo vienprātīgāki būs pieaugušie šajās prasībās un kontroles to izpildi, — jo vairāk šie noteikumi palīdzēs izstrādāt noteiktus stereotipus, t. i., uzvedības kultūras paradumus. Vienīgi uz šāda pamata, sakot ar pirmsskolas vecumu, bērniem varēs ieaudzināt disciplinētību un saprātīgu patstāvību.

V. Gorbačovas pētījumi liecina, ka trīsgadīgie bērni, nokļūstot jaunos apstākļos, nespēj uzreiz apgūt attiecīgā grupā pastāvošos uzvedības noteikumus. Taču, ja pedagogi vienmēr kontrolē un novērtē, ka šie noteikumi tiek ievēroti, ja tiem aizvien tiek pievērsta bērnu uzmanība, tad katrs bērns aktīvi apgūst šos noteikumus. Veiksmīga noteikumu izpilde vai to pārkāpšana kļūst bērniem par galveno kritēriju citu un savas paša uzvedības novērtēšanai.[1]

Bērni bieži sūdzas viens par otru. Būtībā šādas sūdzības ir bērna griešanas pie audzinātāja pēc palīdzības: «Kola mani pagrūda», «Saša man atņēma lācīti» u. tml. Pieredzējuša audzinātajā grupa šādas sūdzības ātri izbeidzas. Bērni pierod sadzīvot draudzīgi.

Citāds raksturs ir otras kategorijas sūdzībām, kad bērns ziņo audzinātajam par biedra pārkāpumu, no kura pats nemaz nav cietis:

«Asja nenoliek vietā klucīšus», «Ļova apsēžas pie galda ar netīram rokam». Šādas sūdzības V. Gorbačova dēvē par ziņojumiem. Bērns ar savu ziņojumu it kā pārbauda noteikuma iedarbī-

Sk. par to sīkāk 15. nodaļa «Personības veidošanas pirmsskolas vecumā».

gumu, svarīgumu un sagaida, ka audzinatajs apstiprinas ta obligātumu.

Nepieciešams, lai bērni pavisam precīzi zinātu, kas un kādā secībā viņiem jādara, kad un kāda veida jāgatavojas, ka jārīkojas, pārnākot no pastaigas vai dežurējot klasē. Pats galvenais ir neatlaidīgi kontrolēt, kā bērni izpilda pastāvošos noteikumus, un ar attiecīgu motivāciju novērtēt viņu uzvedību: «Labi dežurēja, tādēļ ka...» (audzinātājs pēc kārtas nosauc noteikumus, kuriem atbilst bērna uzvedība) vai: «Vāji izpildīja . . .» (tiek minēti noteikumi, kurus bērns pārkāpis). Tādējādi audzinātājs vienlaikus panāk vairākus rezultātus: a) noteikumi tiek izcelti un klust bērnam par viņa uzvedības «redzamiem ceļaradītajiem»; b) tie noder audzinātajam par līdzekli bērna uzvedības vadīšanai;

c) prasības kļūst par kritērijiem bērna uzvedības motivētai novērtēšanai vispirms pašam pedagogam, pēc tam katram bērnam attieksmē pret biedru izturēšanos un beidzot arī pret sevi pašu. Šis pēdējais rezultāts ļoti skaidri izpaužas jau bērnudārza, it sevišķi vecākās grupas bērnu vidū. Viņu spriedumiem nereti ir patiesi principiāls citu un savas rīcības novērtējuma raksturs. «Mes ar Vitju dežurējām ne visai labi,» saka Ļena, dodot atskaiti par iepriekšējo nedēļu. «Vakar es nenoliku ziepju trauciņu pareizā vietā un vēl neievēroju, ka Igors, mazgājot rokas pirms pusdienām, nav uzlocījis piedurknes.»

Skolas vecuma bērniem uzvedības noteikumu loma ne tikai nesamazinās, bet, tieši otrādi, kļūst vēl lielāka.

Visa dzīves organizācija skola, mācību darbs klase, prasības sagatavot mājas uzdevumus, rūpes par savu ārējo izskatu, par saviem mācību piederumiem, neaizmirst arī noteiktas dienas ņemt uz skolu fiziskās kultūras tērpu, zīmēšanas vai dziedāšanas burtnīcu — visi šie noteikumi prasa, lai skolēni tos precīzi un pastāvīgi izpildītu. Bez tam arī visa mācību darba pamatā ir vesela virkne noteikumu: pareizrakstības likumi, skaitļošanas kārtulas u. c.

Liela nozīme ikdienas saskarsmē ir atdarināšanai visos tas veidos. Bērns atdarina pieaugušos, vispirmām kārtam sev tuvākos cilvēkus: tēvu, māti, audzinātāju, skolotāju. Sakuma viņš atdarina netīši, bet vēlāk arī ar nodomu sev tuvo cilvēku balss intonācijas, viņu iemīļotos vārdus un izteicienus, raksturīgos žestus, izturēšanās veidus utt. Sevišķi liela nozīme ir tādu cilvēkiem raksturīgo savstarpējo attieksmju atveidošanai, kuras nostiprina bērna iejūtību, atsaucību,

rūpes par tuviniekiem, cieņu pret vecākiem cilvēkiem.

Liela audzinoša nozīme ir dzīves stilam (tas var būt noregulēts, mierīgs vai drudžains, nemierpilns), istabas iekārtojumam, pieaugušo manierēm ģērbties, runāt, smieties, viņu dzīvespriekam vai pesimismam, viņu attieksmei pret bezgala daudziem un dažādiem sadzīves sīkumiem. Bērna ikdienas dzīves saturs un organizācija veido viņa paradumu sistēmu un līdz ar to viņa prasības pret savu vidi. Bērna nervu sistēma ir ļoti plastiska, bet apkārtēja vide pastāvīgi mainās. Tieši tādēļ izveidotos paradumus vajag pastāvīgi kontrolēt un atkārtot, jo pretējā gadījumā tie ātri izgaist.

Jo ciešāk saskaņotas ģimenes un skolas (vai bērnudārza) prasības, jo ātrāk un ar mazāku nervu piepūli bērnā izveidojas lietderīgu paradumu sistēma, jo vieglāk uz to pamata veidojas arī bērna patstāvīgā uzvedība.

Aktivitāte, kas raksturīga bērnam kā organismam un kas nodrošina viņa mijiedarbību ar apkārtējo pasauli, kļūst par viņa personības attīstības cēloni un priekšnosacījumu tādā gadījumā, ja šo aktivitāti virza un organizē pieaugušie. Aktivitāte izpaužas dažādos bērnu darbības veidos, arī sadzīvē.

Kā liecina bērnu galveno darbības veidu un ikdienas dzīves apstākļu analīze, jebkura darbība un sadzīves organizācija sniedz ļoti lielas iespējas bērnu vispusīgai attīstībai. Zinot šīs iespējas un maksimāli tās izmantojot bērna dzīves un darbības organizēšanā ģimenē un bērnu kolektīvā, tiek radīti priekšnosacījumi bērna attīstības vadīšanai. Ne velti A. Makarenko ir teicis, ka audzinātājam vispirmām kārtām jābūt bērnu dzīves organizatoram.

Jautājumi un uzdevumi

1. Kādi paradumi jāveido bērnos, sagatavojot viņus skolai? Kādā darbībā tas vislabāk izdodas? Kādi priekšnosacījumi te jāievēro? Kādēļ jūs domājat, ka tas pozitīvi ietekmēs bērna darbu skolā?

2. Zinot, ka bērnos jārada pēc iespējas lielāka aktivitāte, mūzikas skolotājs lika saviem audzēkņiem ātri spēlēt gammas un vingrinājumus divas stundas no vietas. Vai tas ir pareizais ceļš muzikālo spēju un interešu izkopšanai? Bet, ja nepareizs, tad kādēļ?

3. Sastādiet konspektu (plānu) zīmēšanas nodarbībai bērnudārza vecākajā grupā (vai pirmajā klasē), lai to maksimāli varētu izmantot bērnu intelektuālo spēju izkopšanai! Dodiet sava plāna pamatojumu!

4. Kādas iespējas ir bērnudārza audzinātājam izmantot bērna darbu viņa personības vispusīgai attīstīšanai? Sastādiet plānu attiecīgajām nodarbībām ar bērniem divu, piecu un sešu gadu vecumā!

5. Pionieru vadītājs vasaras nometnē regulāri notur pionieru līniju rītos un vakaros. Pulciņi sniedz ziņojumus, stāsta, kā pavadījuši dienu. Spēlē bajānists. Taču nezin kādēļ bērniem ir garlaicīgi un dzīve

nometnē prieku viņiem nesagādā. Kādēļ? Kādi varētu būt iemesli? Padomājiet, kam jāpievērš pieaugušo uzmanība, lai dzīve nometnē apmierinātu bērnu prasības un veicinātu viņu attīstību!

Literatūra

Борисова З. Н. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста. — Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, 1956, т. 126.

Волокитина М. Н. Очерки психологии школьника первого класса. М., 1954.

Вопросы обучения в детском саду. Под ред. А. П. Усовой. М., 1955.

Горбачева В. А. Развитие оценки и самооценки у детей дошкольного возраста. — Известия АПН РСФСР, 1946, вып. 18.

Горбачева В. А. Формирование поведения детей в детском саду. 1957.

Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. М., 1963.

Лехтман-Абрамович Р. Я- и Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры и предметного действия в раннем детстве. М., 1949.

Люблинская А. А. Природа активности. — Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, 1967, т. 300.

М а х л а х Е. С. Психологические особенности сюжетной игры в школьном возрасте. — В сб.: Вопросы психологии личности школь* ника. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежной. М., 1961.

Мснджерицкая Д. В. Воспитание в игре. — Дошкольное воспитание, 1957, № 4.

Неверович Я- З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста. — Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 64.

Неверович Я- З. Психологический анализ формирования трудолюбия у детей старшего школьного возраста. — Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 64.

Порембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста. — Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, 1956, т. 126.

Рим бург Р. М. Игра как форма активной познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. — Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена, 1956, т. 126.

Саморукова П. Г. Творческая игра как средство знакомства детей с окружающей общественной жизнью. — Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института

имени А. И. Герцена, 1951, т. 31.

Славина Л. С. К психологической характеристике труда школьника в семье. — В сб.: Вопросы психологии личности школьника. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежной. М, 1961.

Усова А. П. Вопросы обучения в детском саду. М., 1955.

Otra daļa. Psihisko procesu attīstība

...

5. nodaļa SAJŪTA

...

SAJŪTU VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS

Pasaules izziņa iesākas ar *sajūtām. Sajūta ir īstenības priekšmetiem un parādībām piemītošo īpašību atspoguļojums, tām tieši iedarbojoties uz cilvēka sajūtu orgāniem.* Ar sajūtu palīdzību cilvēks uzzina priekšmetu krāsu, lietu apgaismojuma pakāpi, skaņu skaļumu un augstumu, virsmas raupjumu un gludumu, siltumu un aukstumu, atšķir garšas un smaržas. Lai rastos sajūta, nepieciešama, pirmkārt, fiziska kairinātāja iedarbība (skaņu vai gaismas viļņu svārstības, apkārtējā gaisā atrodošos vielu kairinošā iedarbība uz ožas šūnām deguna dobuma gļotādā utt.); otrkārt, visa analizatoru aparāta — tiklab uztverošā perifēriskā orgāna — re-ceptora, kā arī vadītājceļu un analizatora garozas gala, t. i., atbilstošo šūnu galvas smadzeņu garozā — anatomiskā un funkcionāla gatavība.

Turklāt līdztekus paša «ķermeņa sensorā aparāta» (I. Seče-novs) gatavībai cilvēkam nepieciešama arī noteikta dzīves pieredze. Pieauguša cilvēka acs spēj atšķirt ap pusmiljonu krāsu nianšu. Bet, lai to panāktu, cilvēkam jau jāpazīst krāsas, jāprot tās saskatīt, t. i., izdalīt krāsu kā specifisku priekšmeta īpašību, jāiemācās salīdzināt krāsu nianses un grupēt viendabīgās krāsas. Šāda pieredze cilvēkam uzkrājas viņa dzīves un praktiskās darbības gaitā. Kaut arī uz bērna nervu sistēmu pēc viņa piedzimšanas iedarbojas daudzi un dažādi gaismas, akustiskie un temperatūras kairinātāji, taču tikai neliela daļa no tiem pakāpeniski sāk izraisīt tādu reakciju, ko sauc par sajūtu. Sajūtu rašanos un to diferencēšanas apgrūtina tas, ka mazulim vēl nav pietiekami attīstīta centrāla nervu sistēma, it sevišķi analizatora garozas daļa, t. i., tās smadzeņu šūnas, kurās kairinājums nonāk no atbilstošā perifēriska sajutu orgāna — receptora (no acs, auss, ādas u. c).

Sakarā ar to, ka zīdaiņa galvas smadzeņu garozas šūnu struktūra vēl nav pilnīgi izveidojusies un tai trūkst pieaugušam cilvēkam raksturīgās vadītājceļu sistēmas, savdabīgs raksturs ir arī pašai nervu procesu norisei, bet līdz ar to arī psihiskajiem procesiem — sajūtām.

Viena no zīdaiņa augstākās nervu darbības būtiskām īpatnībām ir liels ierosas pārsvars pār aizturi, kas apgrūtina smadzenēs nonākošo kairinājumu diferencēšanos. Tikai pamazām uz ceturtā dzīves mēneša beigām zīdaiņa ierosas un aiztures procesi mazliet līdzsvarojas. Diferencējas dažādi aiztures veidi, kas nodrošina iespēju rasties precīzākām reakcijām uz gaismu, skaņu un citiem signāliem.

Zīdainis šajā dzīves posmā jau ir spējīgs uz īslaicīgu koncentrēšanos. Bērns sāk pievērst skatienu mirdzošam punktam (spuldzei, spīdošam priekšmetam) un fiksē to aizvien ilgstošāk, ieklausās skaņās un spēj tās atšķirt. Vingrinoties prasmē skatīties,

klausīties, aptaustīt priekšmetus, jutīguma attīstības procesā skaidri izpaužas iedzimto (sajūtu orgānu un smadzeņu uzbūves) un iegūto īpašību mij attiecības.

JUTĪGUMA UN MOTO R I KAS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS

Ļoti grūti ir pilnīgi precīzi noteikt laiku, kad zīdainis sāk just krāsu vai gaismu, skaņu vai smaržu. Par jutību var spriest tikai netieši, vispirmām kārtām pēc zīdaiņa kustību reakcijām. Taču kustību reakcijas var ievērojami mainīties atkarībā no tā, kādā stāvoklī ir bērns, kā arī atkarībā no jutīguma izpētei izlietotajām metodēm (N. Kasatkins).

Daudzkārt novērojot, kā izpaužas jaunpiedzimušā jutība pret dažādiem kairinātājiem, un izpētot tās attīstību dzīves pirmajā gadā, rodas pārliecība, ka visai komplicētā analizatoru sistēma, ko bērns iegūst iedzimtības ceļā, visumā ir izveidojusies līdz viņa piedzimšanai.

Cilvēka sajūtu orgāni, kas veidojušies ilgajā vēsturiskās attīstības gaitā, aizvien sarežģītāka darba apstākļos, samērā gatavā veidā tiek nodoti katram jaunpiedzimušajam bērnam. Taču bērns uzkrās nepieciešamo sensoro pieredzi tikai tad, ja viņš pats praktiski darbosies un īpaši vingrināsies perceptīvo darbību izpildē (L. Vengers), kuru gaitā attīstās viņa analizatoru funkcijas. Bez tām nav iespējama viselementārāko ārpasaules objektu izziņa.

«Pasaule nonāk cilvēka apziņā tikai pa ārējo sajūtu orgānu durvīm. Ja tās ir slēgtas, tad arī ārpasaule nevar stāties ar apziņu sakaros. Tādā gadījumā pasaule tai neeksistē» (B. Preijers).

Jaunpiedzimušā bērna analizatoru un kustību sistēmu īpatnības visskaidrāk saskatāmas, salīdzinot viņa un jebkura dzīvnieku mazuļa sensomotoriskās attīstības procesu. Jaunpiedzimušajam bērnam ir labāk attīstīti distantie receptori, tādēļ viņam agrāk pieejamas dzirdes un redzes sajūtas. Turpretī dzīvniekiem labāk attīstīti kontaktreceptori, tādēļ tiem agrāk attīstās garšas un takti-lais jutīgums. Jaunpiedzimušā bērna sensorais aparāts ir pilnīgāk sagatavots funkcionēšanai nekā motoriskais. Dzīvniekiem spēja uztvert un atšķirt skaņu un redzes kairinājumus veidojas pakāpeniski, pielāgošanās darbību procesā. Kā zināms, daži dzīvnieki piedzimst akli. Arī motorikas attīstība tiem noris citādā secībā. Bērns vispirms apgūst galvas, acu un ķermeņa kustības. Roku un kāju kustību apguvei viņam nepieciešami ilgstoši vingrinājumi. Turpretī dzīvnieku mazulis jau tūlīt pēc piedzimšanas ir spējīgs pārvietoties. Viņam vispirms sāk funkcionēt ekstremitātes, un tikai vēlāk tas apgūst ķermeņa un galvas kustības.

Dzīvniekiem pielāgošanās, sensorās un kustību funkcijas īsteno

senākie smadzeņu veidojumi. Cilvēkam sajūtu orgānu darbību un kustības pārvalda galvas smadzeņu garoza. Bet garozas zonu nobriešana noris pakāpeniski, uzkrājoties paša bērna individuālajai pieredzei. Nobriešana noris nevienmērīgi un nevis pati no sevis, bet gan mazuļa daudzējādās un aktīvās darbības procesā, kuru speciāli organizē pieaugušie — skolotāji un vecāki.

AGRĀ BĒRNĪBA

Jutīguma attīstība

Redze. Zīdaiņa sajūtu (t. i,, jutīguma), to smalkuma un precizitātes attīstība ir cieši saistīta ar kustību attīstību. Bērnam piedzimstot, viņa acu kustības vēl ir nesaskaņotas. Zīdainim vingrinoties priekšmeta fiksēšanā, acu konverģence[1] nostabilizējas tikai trešās nedēļas sākumā. Spēja izsekot priekšmetu, kas virzās bērna acu priekšā no labās puses uz kreiso pusi un atpakaļ, izveidojas 30, — 32. dienā. Otrā mēneša beigās mazulis jau vēro priekšmetu, kas kustas dažādos virzienos, pat 4—5 m attālumā. Kustīgi priekšmeti, it sevišķi, ja tie ir spilgti, krāsaini, vieglāk saista bērna skatienu un tiek fiksēti ilgāku laiku nekā bezkrāsainie un nekustīgie.

Agri attīstās zīdaiņa jūtīgums pret krāsu. Izveidojot trīsmēnešu zīdainim nosacījuma refleksu uz sarkano pudelīti, kurā viņam bija ieliets piens (citu krāsu pudelītes bija tukšas), N. Kras-nogorskis pierādīja, ka mazulis jau atšķir sarkano krāsu. Aptuveni tādus pašus termiņus diferencētājreakcijas izveidei uz sarkano krāsu konstatējuši arī citi novērojumu un speciālo pētījumu autori

[1] ***Acu konverģence*** — abu acu saskaņotie pagriezieni, to asis pievēršot fiksējamam priekšmetam.

(B. Preijers, V. Sterns, N. Kasatkins, N. Figurins, M. Deņisova, J. Bibanova, N Sčelovanovs, N. Aksarina u. c). Gada otra puse jau kļūst manāms, ka zīdainis skaidri un noteikti dod priekšroku sarkanai krāsai salīdzinājumā ar gaišzilo vai balto, ka viņš atšķir sarkano, dzelteno un zilganzaļo krāsu. Desmit mēnešu vecumā viņš jau atšķir lellīti ar rozā kurpītēm, ar kuru nule rotaļājies, no tādām pašām lellītēm ar ceriņkrāsas kurpītēm vai dzeltenzaļu vardīti — no tās pašas krāsas, tikai gaišāk ietonētām vardītēm (G. Rozengarta-Pupko).

Sākot ar ceturto dzīves mēnesi, zīdainis sāk apgūt «tuvāko telpu». Savienojot rociņas tajā vietā, kur pakarināta pievilcīgā bumbiņa, mazulis vingrinās tveršanas kustībās. Līdz ar to veidojas vizuāli motoriskie sakari, kas kļūst par fizioloģisko pamatu zīdaiņa sākotnējai orientācijai apkārtējā telpā. Pirmā dzīves gada beigās mazulis jau tieši dodas turp, kur atrodas krāšņā rotaļlieta vai pazīstamais cilvēks.

Dzirde. Noteikt dzirdes jutīguma rašanos ir sevišķi grūti, jo pirmajās 2 — 3 dienās zīdaiņa vidusauss un iekšējās auss dobumā vēl atrodas augļa ūdens. Eistahija kanāls nav piepildīts ar gaisu, bet bungādiņas lodziņu gandrīz pilnīgi aizklāj uztūkusī gļotādiņa. Pirmās reakcijas, kuras liecina, ka zīdainis uztver skaņas, ir plakstiņu un roku ietrīsēšanās, sejas muskuļu un ķermeņa nepatvaļī-gās kustības, reaģējot uz spēcīgu plaukšķienu zīdaiņa auss tuvumā, uz durvju aizciršanu, uz bērna gultiņas tuvumā nokritušo atslēgu žvadzoņu u.

tml. Jau agri (10, —12. dienā) parādās zīdaiņa reakcija uz cilvēka balss skaņām. Dzīves otrajā mēnesī cilvēka balss vai vijoles skaņas var zīdainim radīt pat barības uzņemšanas un kustību refleksu aizturi. Bērns it kā sastingst, izdzir-dis mātes balsi. Ceturtajā mēnesī zīdaiņa reakcijas liecina, ka viņš ne vien dzird skaņas, bet arī spēj tās lokalizēt telpā: viņš pagriež galviņu skaņas virzienā. Pēc 4—5 mēnešiem sākas skaņu diferencēšana. Bērns sāk atšķirt viņam tuvāko cilvēku balsis. Gada otrā pusē skaņu diferencēšana kļūst vēl precīzāka. Mazulis atšķir intonāciju, kādā viņu uzrunā tuvākie pieaugušie cilvēki. Daudziem bērniem septiņu līdz deviņu mēnešu vecumā var novērot atšķirīgu reakciju uz jautras un skumjas mūzikas skaņām, uz dažādu tās tempu un ritmu. Zīdaiņu dzirdes jutīgumā ir konstatētas diezgan lielas individuālās atšķirības.

Visnozīmīgākais bērna sasniegums pirmā dzīves gada beigās ir spēja atšķirt cilvēka runas skaņas, vispirmām kārtām tādas fonēmas kā «ma-ma», «ba-ba», «pa-pa» u. tml. Šāda skaņu atšķiršana ir ļoti svarīgs priekšnosacījums bērna runas tālākai attīstībai.

Oža, garša, taktilais jūtīgums. Kā liecina pētījumi un novērojumi, jau pirmā dzīves mēneša beigās zīdainim var izveidot pozitīvu refleksu uz smaržām. Dzīves trešā mēneša beigās bērni spēj skaidri atšķirt smaržas un smakas. Tikpat agri bērns ar savu mīmiku dažādi reaģē uz saldām, rūgtām un skābām vielām.

kāres apsēsts. Viņš ne mirkli nespēj palikt mierā un aizrautīgi priecājas, kad viņam izdodas patstāvīgi kaut ko paveikt.

Rezultatīvajās darbībās pilnveidojas viss mazbērna sensomotoriskais aparāts, attīstās viņa rakstura iezīmes, spējas un jaunās vajadzības.

Šajā periodā paplašinās bērna iespējas atdarināt pieaugušo cilvēku darbības. Atdarināšanas procesā mazbērns sāk apgūt dažādu darba veidu un rotaļu elementus. Viņš ar slotiņu slauka grīdu, ar lupatiņu — putekļus, kā arī izpilda daudzas pieaugušo norādītās darbības: atnes lietas, nodod tās no viena cilvēka otram, liek lelli gulēt. Tādā kārtā pilnveidojas arī daudzas izpilddarbības un bērns apgūst pirmās vienkāršās iemaņas. Aizvien brīvāk un patstāvīgāk izmantojot šīs iemaņas, mazbērns jau pēc paša iniciatīvas sāk apgūt tīšprātīgo darbību sākotnējās formas.

Daudzveidīgajā saskarsmē ar pieaugušajiem mazbērnam attīstās klausīšanās spēja. Protams, arī zīdainis dzirdēja mātes balsi un mūziku. Taču toreiz viņš koncentrējās uz skaņām, kas viņa uztverē bija tikai kairinātāji. Otrajā dzīves gadā viņš jau mācās ieklausīties pieaugušā cilvēka runā, uztvert tās saturu, t. i., koncentrēties uz to, ko saka pieaugušais. Pakļaujot savas darbības pieaugušo vārdos izteiktajām prasībām, bērns mācās pārvaldīt savas darbības. Pakāpeniski tās kļūst tīšprātīgas, bet pēc tam arī izveidojas par

mērķtiecīgām voluntārām darbībām.

Sastopoties ar daudziem apstākļiem un nosacījumiem, kas pēkšņi rada šķēršļus iekārotā mērķa sasniegšanai, bērns sāk meklēt ceļus un līdzekļus šādu problemātisku situāciju atrisināšanai. Tādējādi rodas priekšnosacījumi jaunu orientācijas darbības formu attīstībai bērnā, kā arī praktiskas aktīvās domāšanas formas.

Apgūstot iešanu, bērnam rodas plašas iespējas iepazīties ar jauniem priekšmetiem vai arī atklāt jaunas īpašības jau pazīstamās lietās. Tagad mazbērns jau spēj apstaigāt priekšmetus (agrāk viņš tos varēja uztvert tikai no vienas puses), tos pārvietot, apgāzt, valstīt. Joprojām viņš apgūst apkārtējo lietu pasauli, izzina to īpašības un mijsakarības. Otrā un trešajā dzīves gadā daždažādās priekšmetiskās darbības kļūst bērnam par sevišķi perspektīvu izziņas formu.

Bērna prasmei staigāt ir liela nozīme telpas apgūšanā. Mazbērns, tāpat kā zīdainis, apgūst attālumu, virzienu un atstatumu tikai praktiski — ar kustības palīdzību. Tikai apvienojot pārvietošanos ar acu un roku kustībām, nodibinās stabili vizuāli moto-riskie sakari: sajūtas, kas rodas, saraujoties acu konverģences muskuļiem un sasprindzinoties akomodācijas [34] muskulim, apvienojas ar sajūtām, ko izraisa skeleta muskulatūras darbība, kā arī kāju un roku kustības.

Sākot staigāt, bērns parasti sākumā nepareizi novērtē atstatumu, piemēram, stiepj roku pēc bumbiņas, kas atrodas uz grīdas, daudz agrāk, nekā viņš īstenībā spēj to satvert. Bet jau divu gadu vecumā mazbērns daudz precīzāk uztver attālākus priekšmetus, kad nepieciešams ar redzes palīdzību noteikt to atrašanās vietu telpā. Praktiski bērns apgūst arī priekšmetu starpā pastāvošās telpiskās attiecības. Viņš ir spiests palīst zem galda, lai paņemtu tur aizripojušo automašīnu; pabīdīt sāņus krēslu, jo aiz tā stāv mazs soliņš, uz kura jāuzkāpj, lai paņemtu no augšējā plauktiņa plīša lācīti.

Mazbērna kustību pilnveidošanās un uzkrātā praktiskā pieredze stimulē viņā pašierosmi, bet vēlāk arī jaunradi. Bērns sāk rotaļāties, mēģina zīmēt, celt mājas no klucīšiem. Šīs pārkārtošanās procesā izmainās arī bērnu orientēšanās darbības, kas iegūst spilgti izteiktu problemātisku raksturu.

Kustību apgūšanai liela nozīme ir bērna pašapziņas attīstībā. Sasniedzot gaidīto un vēlamo rezultātu, bērns trešajā dzīves gadā prieka pilns atklāj sevi kā darītāju: «Es varu!», «Es pats varu izdarīt.». Tādēļ nav nejaušība, ka tieši trešā dzīves gada beigu posmā bērnā rodas tieksme uz patvaļu, nepaklausību, stūrgalvību.[35]

Tātad zīdaiņa un mazbērna periodā izveidojas bērna analizatoru aparāts. īpaša nozīme ir kustību analizatora attīstībai, kas nodrošina sensomotorisko sakaru izveidošanos, kuriem ir ļoti svarīga loma visā bērna turpmākajā psihiskajā attīstībā. Aizvien smalkāks kļūst jūtīgums, diferencējas krāsu, skaņu, smaržu un kustības sajūtas.

Sevišķi liela nozīme ir tam, ka bērnam diferencējas jutīgums pret cilvēka runas skaņām un līdz ar to attīstās speciāli cilvēciskā fonemātiskā dzirde. Sensomotorikas attīstības procesā bērns savas dzīves pirmajos trīs gados uzkrāj diezgan lielu sensomotorisko pieredzi. Viņš apgūst zināšanas par daudzām apkārtējās vides priekšmetu īpašībām un atklāj pirmās sakarības, kas pastāv starp dažām viņa izpratnei piemērotām lietām. Sajās darbībās veidojas pirmie bērna domāšanas, saprātīgās gribas un pašapziņas aizmetņi.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Jūtīguma attīstība

Sajūtu un līdz ar tām arī jutīguma attīstība turpinās pirmsskolas un turpmākajos vecumposmos. Daži ārzemju psihologi, kas par sajūtu orgāniem uzskatīja tikai to perifēriskās ierīces — aci, ausi, ādu, — apgalvoja, ka divu līdz divarpus gadu vecumā

Sk. 13. nodalu «Griba».

sajūtu attīstība izbeidzoties (K- Bīlers, V. Sterns). Šāds uzskats n pavisam aplams, jo jutības attīstība neaprobežojas ar tās asuma pieaugumu (sliekšņa pazemināšanos) vai uztverto kairinājumu aizvien smalkāku un precīzāku diferencēšanos.

Cilvēks uztver atsevišķos jutekliskos kairinājumus kā jau pazīstamu priekšmetu pazīmes. Piemēram, tēraudlējējs pēc krāsas niansēm nosaka kausējamā tērauda temperatūru; mehāniķis pēc motora trokšņa ritma un rakstura nosaka, vai tas ir labā lietošanas kārtībā; degustators pēc smalkām garšas sajūtām nosaka vīna vai siera šķirni un nostāvēšanās laiku. Lai izprastu šādus kairinājumus, kas pienāk no ārpasaules ar sajūtu orgānu starpniecību, nepieciešama ierosa ne vien acs tīklenē un auss Kortija orgānā, bet arī ierosa tajās smadzeņu garozas zonās, kuras ir saistītas ar cilvēka intelektuālās darbības procesiem.

I. Pavlova mācība par analizatoru izskaidro perifēriskā un centrālā attiecību sajūtās, noskaidro to ģenēzi. Lai izprastu signālus, kurus uztver cilvēka sajūtu orgāni, lai tos izmantotu ikdienas dzīve, nepieciešama ne tikai pašu sajūtu orgānu un atbilstošo garozas zonu nobriešana, bet jo sevišķi cilvēka vispārīgā attīstība, viņa smadzeņu struktūras un nervu sistēmas funkciju izveide. R Engelss rakstīja: «Ērglis redz daudz tālāk nekā cilvēks, bet cilvēka acs lietās ierauga daudz ko vairāk nekā ērgļa acs. Sunim ir daudz smalkāka oža nekā cilvēkam, bet tā neatšķir ne simto daļu no tam smaržām, kuras cilvēkam ir dažādu lietu noteiktas pazīmes.»[11]

Noteicošā loma cilvēka sajūtu kvalitatīvajās izmaiņās ir, pirmkārt, runas iesaistīšanai sajūtas procesā, un otrkārt, atšķirības jutīguma vingrinājumiem, ar kuriem cilvēks sastopas dažādos darbības veidos.

Varda nozīme sajutu attīstība

Zīdaiņa spēja atšķirt divas krāsas nav atkarīga no tā, vai katra no tām tiek nosaukta vārdā vai ne. Par to liecina jau mazuļa spēja atšķirt krāsainās rotaļlietas. Taču mazbērnam jau otrajā dzīves gadā reflekss uz krāsu, kas tiek apzīmēta ar vārdu, izveidojas 7 līdz 8 reizes ātrāk nekā uz to pašu krāsu, kas viņam tiek dota tikai kā pirmās signālsistēmas signāls. Izveidotie nervu sakari ir daudz stabilāki, ja uztveramā krāsa tiek saistīta ar tās vārdisko apzīmējumu. Turklāt runas faktora ietekme atšķirsies arī atkarībā no signālu dažādā satura (krāsa, lielums, stāvoklis telpā).

Sevišķi liela loma vārdam ir iegūto sajūtu «pārnesuma» gadījumos, respektīvi, veidojot atbilstošo reakciju uz tādu kairinātāju, kāds bērna iepriekšējā pieredzē nav bijis. Pirmsskolas vecumā vārda nozīme visskaidrāk izpaužas krāsu sajūtās. Kā liecina

A. Ļubļinskas, N. Svačkina, N. Salminas, T. Daņuševskas, J. Gordona un citu pētījumi, pirmsskolas vecumā bērniem bieži novērojama nesaskaņa starp viņu prasmi atšķirt krāsas un to nokrāsas, patstāvīgi pareizi lietot katras krāsas vārdiskos apzīmējumus un iespēju izlietot bērnam pazīstamās krāsu nianses viņa paša darbībā.

Turpmāk ievietotajās tabulās redzami krāsu atšķiršanas salīdzinošie rezultāti trīs līdz septiņus gadus veciem bērniem: a) izvēloties krāsu pēc tās nosaukuma parādītajā eksperimentālajā paraugā (otrā tabula) un b) tiem pašiem bērniem patstāvīgi nosaucot krāsas parādītajos krāsainos attēlos (trešā tabula).

2, tabula

Bērnu skaits (procentos), kuri pareizi izvelējas krāsu pēc tās nosaukuma parādītajā eksperimentālajā paraugā

Vecums	Sarkanā	Oranžā	Dzeltenā	Zaļā	Gaišzilā	Zilā	Violetā
3—4 g.	80	33,3*	66,6	80	26,6	73,3	6,6
4—5 g	100	60	93,3	93,3	53,3	86,6	46,6
5—6 g.	100	86,6	100	100	66,6	100	73,3
6—7 g	100	93,3	100	100	86,6	100	86,6

3. tabula

Vecums	Bērnu skaits (procentos), kuri pareizi izvēlējās krāsu, to patstāvīgi nosaucot						
	Sarkanā	Oranžā	Dzeltenā	Zaļā	Gaišzilā	Zilā	Violetā
3—4 g.	93,3	73,3	86,6	93,3	60	86,6	53,3
4—5 g.	100	100	100	100	80	100	73,3
5—6 gg.	100	100	100	100	100	100	100
6—7 g.	100	100	100	100	100	100	100

Bērnam sasniedzot četru gadu vecumu, parasti nodibinās sakars starp krāsu un tās nosaukumu, bet piecgadīgie bērni jau cenšas izdalīt gaišākos krāsu toņus un nereti paši mēģina atrast pareizo nosaukumu dažām jaunām nokrāsām: «Mazliet sarkana», «Ļoti, ļoti zaļa», «Bet tā ir zila, zila, gandrīz melna». Sešu gadu vecumā nokrāsu atšķiršanas precizitāte pieaug divkārtīgi (Kuks).

Viskrasākā starpība bērnu zināšanās un prasmē atšķirt krasas izpaužas tādos gadījumos, kad viņiem jānosaka kada noteikta

priekšmeta krāsa. Tajos gadījumos, kad krāsa ir viena no priekšmeta raksturīgajām pazīmēm (burkāna oranžā krāsa, gurķa zaļā krāsa utt.), bērni agri sāk to izdalīt, un šī krāsa kļūst par vienu no stabilākajām pazīmēm, kas raksturo priekšmetu: «Tas ir burkāns — viņš ir sarkans», «Tas ir gurķis — viņš ir zaļš». Turpretī trīs līdz četrus gadus vecs bērns, kurš nupat pareizi nosaucis atsevišķu kvadrātiņu krāsu, nereti pavisam aplam nosauc to pašu krāsu, kurā nokrāsoti ilustrācijā attēlotie priekšmeti. Piemēram, meitene (4 g. 2 mēn.) brūnganos toņos krāsotu vistu nosauc par zilu, dažādu nokrāsu violetās puķes — par pelēkām, bet tumšsarkano bieti — par melnu.

Aplūkojot ilustrāciju, kurā attēloti daudzi objekti, piemēram, laidars ar dažādiem mājputniem un dzīvniekiem, jaunākie pirmsskolēni parasti koncentrē uzmanību uz vienu atsevišķu attēlu, neredzot pārējos. Norādot uz sarkandzelteno gaili, Vitja (3 g. 7 mēn.) saka, ka visi gailīši te esot sarkani un dzelteni.

Šādi fakti liecina, ka starp priekšmeta uztveri, kurā tiek izdalītas tā pazīmes, to vidū pat tik spilgtas kā krāsa, no vienas puses, un priekšmeta vārdisko apzīmējumu, no otras puses, pastāv sarežģītas attiecības. Krāsa netiek vienkārši pievienota uztveramajam priekšmetam, bet stājas ar to sarežģītās, mainīgās attiecībās. Dažreiz krāsa palīdz pazīt priekšmetu («Burkāns — ir sarkans») , bet gados vecāku bērnu uztverē to notušē priekšmetiskais saturs. Bērns pazīst burkānu pēc attēla kontūrām vai silueta, tādējādi viņam nav vajadzības balstīties uz krāsu.[36] Analoģiskus faktus min A. Cimmermans, kurš pētījis bērnu ožas sajūtas.

Tikai vidējā pirmsskolas vecumā vārds, kurš apzīmē krāsu, it kā saplūst ar tās uztveri. Vārds kļūst par uztveramās krāsas neatņemamu

iezīmi, organisku sastāvdaļu, pārvēršot bērna priekšstatu par krāsu noteiktā vispārinātā sarkanās, zaļās vai zilās krāsas tēlā vispār. Vienīgi šādā līmenī izveidojas patiesa pirmās un otrās signālsistēmas vienotība. Turpretī bērna attīstības agrīnajās stadijās vārdu un ar to apzīmēto juteklisko tēlu saista kustīgas un nestabilas attiecības. Un tomēr, bērnam apgūstot vārdu kā priekšmeta īpašības apzīmējumu, principiāli pārveidojas viss sajūtas process.

I. Pavlovs rakstīja: «Tajā dzīvnieku valsts attīstības fāzē, kad attīstījās cilvēks, nervu darbības mehānismiem pievienojās ārkārtējs papildinājums. Dzīvniekam īstenība signalizējas gandrīz vienīgi tikai ar kairinājumiem un to sekām lielajās puslodēs, kuri nonāk tieši redzes, dzirdes un citu organisma receptoru speciālajās šūnās ... Tā ir īstenības pirmā signālsistēma, kas mums kopēja ar dzīvniekiem. Bet vārds, būdams pirmo signālu signāls, izveidoja otru, speciāli mūsu, īstenības signālsistēmu».[37]

Vārds, kurš sakuma tikai pavada, bet velak aizstaj tieša kairinātāja iedarbību, izraisa šādas izmaiņas sajūtas procesā.

1. Priekšmeta sajūtamās īpašības nosaukšana nodrošina tās ātru izdalīšanu no daudzu citu vienveidīgo īpašību vidus. Kā liecina eksperimenta rezultāti, šāda izdalīšana — krāsas pazīšana (izveidojot nosacījuma refleksu) noris daudz ātrāk nekā viena pati tiešā kairinātāja iedarbība. Tādējādi izveidojušies sakari ir ļoti noturīgi un viegli atjaunojami pēc pārtraukuma.

2. Ar vārdu apzīmētā krāsa, skaņa, smarža vai kāda cita pazīme no kairinājuma pārvēršas par objektīvās pasaules priekšmeta vai parādības attiecīgās īpašības zināšanu.

3. Priekšmetu īpašību zināšanas palīdz tās ne tikai atšķirt (to spēj arī dzīvnieki). Bērns gūst iespēju salīdzināt priekšmetus pēc paša izdalītajām īpašībām («Šis ir sarkans, bet tas dzeltens», «Tā ir stipra skaņa, bet šī vāja» utt.), t. i., izpildīt elementārās domāšanas operācijas.

4. Vārds ka vispārinošs signāls ļauj bērnam vienu un to pašu īpašību un tās variantus ieraudzīt viņam vēl nepazīstamos priekšmetos. Tā, piemēram, apguvis ritenīša vai rotaļpiramīdas krāsas nosaukumu, mazbērns jau otrajā dzīves gadā atpazīs šo krāsu gan māmiņas jaunajā šallē, gan savu zābaciņu krāsojumā, gan luksofora gaismas signālos.

Jaunas, pirmo reizi sastaptas priekšmeta īpašības sakars ar bērnam jau pazīstamām īpašībām, pateicoties tās vārdiskajam apzīmējumam, nodibinās uzreiz. Šāda sakara izveidošanai nav nepieciešami daudzreizēji atkārtojumi. Līdz ar to būtiski mainās bērna orientēšanās darbība. Orientējoties pēc dotās pazīmes, viņš ātri sameklē līdzīgo un atšķirīgo, piemēram, izraugās visus sarkanos priekšmetus neatkarīgi no to satura, lieluma un formas.

Tādējādi, apzīmējot izdalīto pazīmi ar vārdu, bērns spēj grupēt parādības, apvienot tās noteiktās kategorijās (neatkarīgi no dažām atšķirībām niansēs: visas zaļās, visas skābās). Šādam apvienojumam vispirms nepieciešama atbilstošās pazīmes izdalīšana (analīze), tās abstrahēšana no visām pārējām pazīmēm, pēc tam vispārinot līdzīgo dažādajā (sintēze). Vispārinājuma līmenis mainās atkarība no bērna pieredzes un no tā, cik augsta integrācijas (vispārinājuma) pakāpe ir izraudzītajam vārdam. Piemēram, izdalot tauriņa spārnu krāsas vienu veidu («ar plankumiņiem»), pārnesuma iespējas ir daudz šaurākas, nekā izlietojot vārdu ar augstāku vispārinājuma līmeni («musturoti»),

5. Nosaucot vārdā sajūtamo īpašību (krāsu), bērnam rodas iespēja smalkāk un precīzāk diferencēt vienveidīgos kairinātājus. Iepazinuši nosaukumus — sarkans, dzeltens, — bērni viegli iemācas noteikt katras krāsas nianses: «Tas ir drusku sarkans, drusku dzeltens», «Šī lapa ir zaļa, zaļa, bet zāle nav tik zaļa, tā ir gaišāka» utt. Nosaucot vārdā šādas nokrāsas, pedagogs vēl vairāk saasina bērniem piemītošo krāsu atšķiršanas spēju. «So krāsu sauc par oranžo», «Šai lapai ir dzeltenzaļa krasa, bet šai zālei — gaišzaļa».

6. Tās īpašības, kuras pastāvīgi raksturīgas viena veida priekšmetiem, kļūst par līdzekli lietu raksturošanai. Tā, piemēram, bērns pēc krāsas un formas pazīst apelsīnu un bieti, tādējādi atšķirot tos no citiem dārzeņiem; debesu sarkano krāsu viņš uztver kā vakara pazīmi, kā saules norietu; debesu tumšo krāsu gleznā bērns uztver kā apmākušās dienas vai nakts attēlojumu utt. Tādējādi uztvertais kairinātājs kļūst bērnam par noteiktu lietu un apkārtējo parādību pazīšanas zīmi.

7. Vairākkārtēja sastapšanās ar tādiem priekšmetiem, kuros pedagogs izdala to raksturīgās pazīmes, saasina bērna novērošanas spējas. Bērni kļūst sevišķi jutīgi pret lietu īpašībām, meklē viņiem jau zināmās pazīšanas iezīmes tiklab jau pazīstamajos, kā arī jaunajos priekšmetos. Piemēram, aplūkojot un pataustot istabas augu (gumijkoku), bērnudārza vecākās grupas bērni spriež par lapām, ka tās esot maigi zaļas, ovālas, biezas, no virsas gludas, bet no apakšas — grubuļainas, ka gadoties dzeloņi, dzīslu pauguriņi lapas apakšējā virsmā, ka lapas kātiņš esot īss, resns, elastīgs. Vispārinot visas šīs pazīmes, kuras bērniem bija pazīstamas kā gumijkoka pazīmes, viņi izdara secinājumu: «Tātad tas ir gumijkoks.» Pamatojoties uz dažādajām iegūtajām sajūtām, bērns izdara secinājumu: viņš pazīst priekšmetu.

Bērna attīstība apstiprina F. Engelsa izteikto domu, ka mūsu sajūtu orgānu darbībai pievienojas arī domāšanas darbība.

Tātad, nosaucot vārdā ar sajūtu orgānu palīdzību iegūtos kairinājumus, bērna izziņas darbībā notiek būtiski pārkārtojumi sajūtu līmenī. Vārds padara atmiņu bagātāku ar zināšanām, kurās

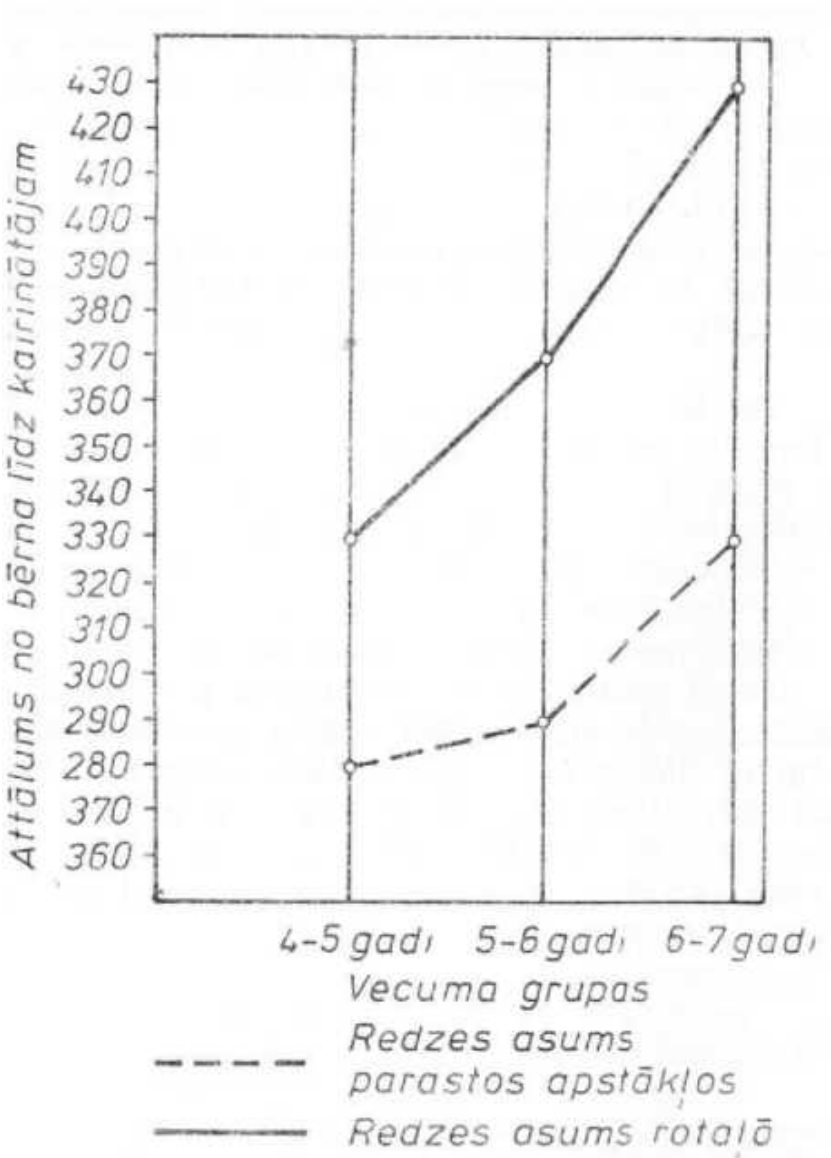
koncentrējas daudzu apkārtējās pasaules lietu īpašības un pazīmes. Vārds, kas apzīmē sākotnēji radušos juteklisko tēlu, palīdz bērniem pirmsskolas vecumā pilnīgot priekšmetu juteklisko izziņu.

Darbības nozīme sajutu attīstība

M. Montesori (1870—1952) savā pedagoģiskajā sistēmā realizēja ideju par pirmsskolas vecuma bērnu jūtības attīstīšanu ar treniņvingrinājumu sistēmas palīdzību. Ar šiem vingrinājumiem bērnam tika ietrenēta spēja smalki atšķirt krāsu un skaņu nianses, uztvert pakāpeniski pieaugošus (vai atslābstošus) trokšņus (šim nolūkam tika izmantotas ārēji vienādas, ar zirņiem, putraimiem, smiltīm pildītas kārbiņas). Bērniem bija jāiemācās atšķirt kvadrātus, kas bija pagatavoti no smilšpapīra to dažādā grubuļainuma pakāpē, kā arī kārbiņas pēc to svara u. tml. Taču šāds formāls diferencējošā jutīguma treniņš nevarēja nodrošināt bērnu patieso sensoro attīstību, jo tas norisa ārpus saturīgas darbības, bez bērniem saprotama mērķa un jēgas. Tieši šo pēdējo faktoru, it īpaši

motīva loma bērna jutīguma saasināšanā pārliecinoši parādīta padomju psihologu pētījumos.

Lai noteiktu redzes asumu pirmsskolas vecuma bērniem, T. Jendovicka uzdeva viņiem uzrādīt plīsuma vietu Landolta gredzenā.[38] Viņa noskaidroja, ka, pirmkārt, redzes asums (t. i., atstatums, no kura bērns spēj saskatīt plīsuma vietu gredzenā), bērnam pieaugot, regulāri palielinās un, otrkārt, ka vieniem un tiem pašiem bērniem redzes asums krasi mainās atkarībā no viņiem izvirzītā uzdevuma. Izvirzot bērniem šo uzdevumu rotaļas veidā, noskaidrojās, ka šādos apstākļos redzes asums stipri palielinās, it sevišķi vecākajiem bērniem (līdz 30%) (ceturtais att.). Lielas izmaiņas



4. att. Redzes asuma palīetinašanās. atkarībā no attāluma (centimetros) un bērniem veicamā uzdevuma.

atkarībā no darbības apstākļiem konstatēja Z. Istomina un Z. Boguslavska krāsu atšķiršanā un A. Ļeontjevs skaņu augstuma atšķiršanā.

Šo pētījumu rezultāti pārliecinoši pierāda, ka skaņu augstuma, kā arī krāsu atšķiršana ir komplicēts psihiskās darbības veids. Tādēļ sajūtu attīstība nav panākama tikai ar formāla treniņa palīdzību vien. Tas kļūst efektīvs vienīgi tad, ja speciāli tiek organizēta tāda darbība, kuras gaitā bērns ir spiests priekšmetus atšķirt, salīdzināt un grupēt pēc to īpašībām (aplūkojot lapu krāsas nianses dažādām koku sugām,

lapu lielumu, to svaiguma pakāpi, zīmējot, sastādot ornamentus no mozaīkas).

Apzinātās darbības gaitā bērnam veidojas analizatoru savstarpējie sakari. Līdz ar to viņš daudzpusīgāk izzina priekšmetus un parādības. Ja bērns, pirmoreiz ieraudzījis dārzeņus, tos ne vien aplūko, bet arī nogaršo, paņem rokā, paož. tad viņš iegūst par tiem vispilnīgāko priekšstatu — elementārās zināšanas. Redzes sajūtu apvienošanai ar taktili motoriskajām ir sevišķa nozīme tiklab priekšmeta īpašību un kvalitāšu izziņā, kā arī paša izziņas paņēmiena apgūšanā. Visa pirmsskolas perioda laikā liela loma ir taustei, un tikai pirmsskolas vecuma beigu posmā un jaunākā skolas vecuma sākumā svarīgāka kļūst acs darbība.

Kad bērniem tiek dots uzdevums sameklēt vienveidīgu un dažādu priekšmetu pārus ar kopīgām pazīmēm, sagrupēt priekšmetus (vai to attēlus) pēc vienas noteiktas pazīmes, atšķirt priekšmetus atkarībā no tā, cik spilgti izteikta šī pazīme (piemēram, pēc toņa piesātinājuma pakāpes), viņi nostiprina savas zināšanas par priekšmetu īpašībām, par šo īpašību niansēm un variantiem.

Lūk, kādēļ pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērnu sen-sorās attīstības stimulēšanai visefektīvākā ir tāda darbība, kurā bērniem rodas iespēja atšķirt priekšmetu īpašības, uzzināt to nosaukumus un nostiprināt iegūtās zināšanas praktiskās darbības procesā. Pie šādām darbībām pieskaitāma vispirmām kārtām novērošana un darbs brīvā dabā, zīmēšana un veidošana, mūzikas klausīšanās un kustības mūzikas pavadībā, augu kopšana un dažādas didaktiskās rotaļas.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Skolas vecuma bērniem sajūtas jau tik cieši saliedējušās ar jutekliskās izziņas sarežģītāku veidu — uztveri, ka pētīt tās atsevišķi vispār nav iespējams. Tika veikti speciāli pētījumi, lai noskaidrotu, kā attīstās dzirdes spēja atšķirt skaņas pēc to augstuma (A. Ļeontjevs), kā arī spēja atšķirt smalkas krāsu un skaņu nianses, mācot bērniem gleznošanu un mūziku. Kā liecina šie pētījumi, līdz ar gadiem pilnveidojas ne tik daudz bērnu absolūtais un atšķirības jutīgums, cik prasme izmantot daudzveidīgās uztverto krāsu un skaņu nianses gleznu un skaņdarbu izpratnei, kā arī to atveidošanai sava paša daiļradē.

Daudz sarežģītāki un precīzāki kļūst skolas vecuma bērnu sensomotoriskie sakari. Zīdainim tveršanas kustībās veidojas asociācijas starp acs un rokas kustībām, turpretī jaunākā skolas vecuma bērniem viena no viņu pamatdarbībām — rakstīšana ir vingrinājums, kurā veidojas daudz smalkāka un precīzāka acs kustību koordinācija ar delnas un pirkstu kustībām. Lai uzrakstītu burtu un skaitļu zīmes, vispirms nepieciešama to precīza diferencēta uztvere, bet pēc tam arī atveidošana, kura sagādā bērnam daudz lielākas

grūtības. Rakstīšanas procesā bērniem nākas katru zīmes daļu saskaņot ar visu burtu vai ciparu, ietilpinot katru elementu atbilstošajā rindiņā. Uzmanīgi regulējot rokas muskuļu sasprindzinājumu un pirkstu mikrokustības, skolēns pāriet no neveiklām, aptuvenām kustībām uz precīzām, izvietojot visas burtu zīmes vienā rindiņā un ievērojot pareizo slīpumu. Vingrinoties rakstīšanā, bērnam izveidojas komplicēti vizuāli moto-riskie pagaidu sakari galvas smadzeņu garozā.

Redzes un kustību koordinācija pilnveidojas arī matemātikas un darbmācības nodarbībās. Lai pēc lineāla novilktu taisni un to izmērītu, kur vajadzīgs, liktu atzīmi, pārgrieztu vai ielocītu lapu iezīmētajā vietā, lai kaut ko pašūtu vai nopītu groziņu, lai veidotu no plastilīna vai uzlīmētu bildītes uz papīra lapas, nepieciešams balstīties uz izveidotajiem sensomotoriskiem sakariem. ; Fiziskās kultūras stundās sensomotoriskie sakari izveidojas, darbojoties lielajai muskulatūrai, turpretī rakstīšana, dažādi praktiskie darbi un zīmēšana veido smalkākas asociācijas starp jušanas un kustību šūnām smadzeņu garozā. Lai jaunietis spētu apgūt turpmākajā darbā vajadzīgās prasmes, nepieciešama pietiekami augsta sensomotorikas attīstība.[39]

Jaunākajā skolas vecumā palielinās arī vārda loma priekšmetu dažādo īpašību atšķiršanā. Rūpīgi izmantojot dzimtās valodas bagātības, skolotājs ar vārdu palīdzību attēlo dabas gleznainās ainavas. Tādējādi bērniem rodas reāli un dzīvi priekšstati par ziemu, vētru, mežu, taču, protams, tikai tādos gadījumos, kad viņi no pašas mazotnes ir pieradināti «aiz katra vārda saskatīt īstenību» (I. Pavlovs). Ja katrs vārds izraisa bērnos atbilstošo juteklisko tēlu, viņi labi izprot dzeju un daiļprozu un sāk izjust prieku, lasot grāmatas. Dabas apraksti daiļdarbos palīdz skolēnam astoņu līdz desmit gadu vecumā saskatīt reālajā dzīvē sniega pūkaino segu, kas rūpīgi apklājusi zemi, pirmās sniegpulkstenītes kautro, nedrošo skatienu un strauta pavasarīgās čalas, kad salauztas ledus važas.

Jutekliskā uztvere dod iespēju skolēnam saskatīt apkārtējās pasaules krāšņās parādības. Vārdā nosauktās priekšmetu īpašības iegūst dziļāku nozīmi. Tās kļūst par orientieriem, kas izraisa bērnā sevišķu uzmanību: viņš sāk šīs īpašības ieverot apkārtējos priekšmetos, mācās novērot.

Uzkrātie jutekliskie tēli un atbilstošā leksika manāmi ietekme arī bērnu jaunradi: viņu zīmējumi, veidojumi, sacerējumi kļūst bagātāki ar gleznainiem tēliem. Šādos gadījumos sajūta jau saplūst ar lietu uztveri, kuras saglabājušās bērnu apziņā spilgtu un apjēgtu priekšstatu veidā. Bērnu jutīguma attīstību būtiski ietekmē arī nodarbības dabas zinātnēs, kas ir cieši saistītas ar apkārtējās vides sistemātiskiem novērojumiem, ar novēroto parādību analīzi un vispārināšanu.

Daiļdarbu un populārzinātnisku rakstu lasīšana, jauno naturālistu darbs pulciņos un izmēģinājumu lauciņos, dzejoļu mācīšanās un

gleznu aplūkošana veicina skolēnu jutīguma attīstību.

L. Sčurakovskas speciālais pētījums liecina, ka pirmklasnieki fiziskās kultūras stundās apgūst programmā paredzētās kustības daudz ātrāk un attiecīgās nodarbības izpilda daudz labāk un vieglāk, ja tās tiek nosauktas vārdos, nevis vienkārši liekot atdarināt skolotāja demonstrēto paraugu. Kaut arī šis gadījums ir sarežģītāks process nekā vienkārša sajūta, taču pētījumu rezultāti palīdz mazliet citādi, jaunā skatījumā izprast tās muskuļu sajūtas raksturu, kuru I. Sečenovs uzskatīja par galveno, lai cilvēks sajustu kustības, kuras viņš izpilda.

Sevišķi svarīga nozīme, attīstot bērnos uzmanību pret priekšmetu īpašībām, mācot tās izdalīt, salīdzināt un aktīvi izmantot, ir īpašības vārda apgūšanai II klasē. Ja skolotājs neaprobežojas ar šīs vārdu šķiras vienas formālās pazīmes izdalīšanu (īpašības vārds atbild uz jautājumiem kāds? kāda?), bet veido skolēnos jēdzienu, paskaidrojot, ka īpašības vārds norāda priekšmeta pazīmi, bērni sāk uzmanīgāk ielūkoties priekšmetos un ieklausīties to literārajos aprakstos. Viņi ātri saskata tēla daiļumu, bet skolotājs palīdz viņiem izdalīt tā daudzveidīgās un svarīgākās īpašības. Pēc īpašības vārda apgūšanas bērnu sacerējumos parādās tādi apzīmējumi kā negantais, asais vējš, mīlīgā, siltā saulīte, dzestrais un jautrais, čalojošais strautiņš.

Turpmākajā īpašības vārdu apguvē bērni iepazīstas ar dažādu īpašību pastiprināšanos un pavājināšanos. Skolēni uzzina, ka pastāv dažādas krāsu, skaņu, smaržu nianses, ko viņi agrāk apkārtējos priekšmetos nebija pamanījuši; uzzina, ka viens priekšmets var būt liels, otrs — vēl lielāks, bet trešais — vislielākais, milzīgais, tāpat arī visvieglākais, mazītiņais utt. Ar šādiem vārdiem tiek apzīmētas pārrunājamo īpašību dažādās pakāpes. Tādējādi vārdos izteiktās zināšanas attiecīgi noskaņo jutekliskās uztveres orgānus. Bērna acs sāk uztvert krasas nianses, vienas krāsas pārejas otrā, dažādas krāsu spilgtuma pakāpes, t. i., visas tās īpašības, kuras viņš agrāk nebija ievērojis. Un, kaut arī ne jau visas nianses iespējams nosaukt noteiktā vārdā, tās jau «parādās» smalki noskaņotās acs «saprātīgajam skatienam».

Tādējādi vienlaikus ar bērna vispārīgo intelektuālo attīstību pilnveidojas arī viņa analizatoru aparāta darbība. Attīstītais «sajūtu aparāts» dod iespēju lielākiem bērniem izzināt bezgala daudz priekšmetu, dabas parādību un cilvēku darba produktu. Bērni ar attīstītu analizatoru aparātu ir jutīgāki pret harmoniskām un disharmoniskām krāsu, smaržu un kustību kombinācijām. Paaugstinās arī bērnu estētisko pārdzīvojumu līmenis, līdz ar to bagātāka klust viņu jūtu dzīve, ceļas viņu vispārīgās kultūras līmenis.

Tātad sajūtas attīstās vispārīgajā bērnu psihiskās darbības veidošanās un pilnīgošanās procesā. Sajūtu attīstība izpaužas šādos veidos.

1. Paasinās absolūtais un atšķirības jutīgums.

2. Izveidojas aizvien sarežģītāki analizatoru savstarpējie sakari.

3. Veidojas smalkas un precīzas sensomotoriskās asociācijas, kuras nodrošina kustību precizitāti un to vizuālo kontroli.

4. Runas attīstība pārvērš saņemtos kairinājumus par priekšmetu īpašību zināšanām. Līdz ar to zināšanas iegūst vispārinātu raksturu, un bērns gūst iespēju pilnīgāk orientēties apkārtējā vidē (ari pirms tam vel nepazīstamā vidē).

5. Mazbērns vēl neprot atbilstoši atšķirt, nosaukt un izmantot priekšmetu īpašības. Līdz ar bērna attīstību šī atbilstība palielinās. Kad priekšmetu dažādo īpašību un to nianšu sajūtas sasniegušas augstāko attīstības pakāpi, tās kļūst par pamatu tiklab atsevišķu priekšmetu, kā arī veselu dzīves situāciju apjēgšanai.

8. Arvien lielāks jutīgums pret priekšmetu un parādību īpašībām un to vārdiskie apzīmējumi kļūst par pamatu un priekšnosacījumu vērīguma un estētisko jūtu attīstībai bērnos.

7. Bērnu sajūtas attīstās dažādos darbības veidos, ko speciāli organizē audzinātāji un skolotāji. Prasīdams, lai bērni smalki un precīzi atšķir, salīdzina un vispārina īpašības un to nianses, pedagogs rada viņiem plašas iespējas radoši izmantot izveidojušos spilgtos tēlus turpmākajā patstāvīgajā darbā.

Jautajumi un uzdevumi

1. Četrgadīgam bērnam izstrādāts pozitīvais nosacījuma reflekss (nospiest kloķi) uz sarkano krāsu un aiztures reflekss (nenospiest kloķi) uz zilo krāsu. Kad šie sakari iesakņojušies, nostiprinoties diferencētā jreakcij ai, bērnam jauta, ko viņš darījis. Bērns atbild: «Uz sarkano nospiedu un uz zilo arī nospiedu».

Kā izskaidrojama šāda atbilde?

2. Ieejot dārzā un sajūtot neparastu smaržu, 4 — 5 gadus vecie bērni iesaucās: «Cik garšīga smarža, tā ir aveņu smarža», «Nē, zemeņu».

Izskaidrojiet, kā bērnu runā varēja rasties šādi vārdi!

3. Audzinātāja konstatēja, ka mazbērnam (1 g. 2 mēn.) divu bumbiņu (viena sarkana, otra zila) atšķiršanai nepieciešams 18 reizes tās parādīt. Tam pašam bērnam nākošo divu bumbiņu (viena tumši, otra gaiši zila) atšķiršanai pietika ar 13 atkārtojumiem, bet diferencētāj-reakcija uz trešo bumbiņu pāri (gaiši rozā un gaišdzeltenā krāsā) tam pašam bērnam izveidojās, parādot to astoto reizi.

Ar ko izskaidrojami šādi rezultāti? Kādu psiholoģijas un augstākās nervu darbības likumu tie apstiprina?

4. Kādēļ pirmsskolas vecuma bērni, zīmējot kādu ainu, bieži vien izkrāso priekšmetus pavisam nepareizās krāsās: suni — zilā krāsā, cilvēka seju — zaļā?

Nosauciet šādu kļūdu iespējamos cēloņus!

5. Mūzikas skolotāja ļoti ilgi mācīja bērniem atšķirt skaņas pēc to augstuma, taču rezultātu nebija. Tad viņa no kartona pagatavoja kāpnītes un dažādu zvēru figūriņas un izmantoja šos uzskates līdzekļus mūzikas nodarbībās. Nu bērni ātri iemācījās atšķirt skaņu augstumu.

Kādēļ? Kā viņa izlietoja šos uzskates līdzekļus? Sastādiet plānu nodarbībām ar tiem!

Literatūra

Богуславская З. М. Вы деление цвета и формы детьми дошкольного возраста в зависимости от характера их деятельности. - Доклады АПН РСФСР, 1958, № 1.

Богуславская З. М. Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия у детей дошкольного возраста. — Доклады АПН РСФСР, 1961, № 39.

Гордон Е. В. Роль предметности в восприятии ребенком ахроматических цветов. — В сб.: Психология детей дошкольного возраста. Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1964.

Данюшевская Т. И. Роль речи в восприятии и обобщении светлых объектов у детей дошкольного возраста. — Доклады АПН РСФСР, 1958, № 1.

Ендовицкая Т. В. О звуковысотной различительной чувствительности у детей дошкольного возраста. — В сб.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.

Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте. — В сб.: Сенсорное воспитание. М., 1963.

Истомина З. М. Восприятие и называние цвета у детей дошкольного возраста. — В сб.: Психология детей дошкольного возраста. Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1964.

Люблинская А. А. Развитие ощущений у детей. — Дошкольное воспитание, 1953, № 9, 10.

Мухин С. В. Восприятие цвета и формы в дошкольном возрасте. — Ученые записки Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, 1941, вып. 2, № 27.

М у х и на Т. К. Некоторые особенности формирования звуковысотных д и ф ф е р е нц и р ов о к в раннем детстве. — Вопросы психологии, 1964, № 1.

Мухина Т. К. и Лисина М. И. Зависимость возрастных и индивидуальных показателей звуковысотного дифференцирования от характера деятельности детей в преддошкольном возрасте. — В сб.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте. М., 1966.

7. n o d a ļ a UZTVERE

..

UZTVERES VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS

Uztvere ir priekšmeta vai parādības atspoguļojums kopumā, tiem tieši iedarbojoties uz cilvēka sajūtu orgāniem. Uztvere, tāpat kā sajūta, vispirmām kārtām ir saistīta ar to analizatoru aparātu, ar kuru starpniecību ārpasaule iedarbojas uz cilvēka nervu sistēmu. *Uztvere ir sajūtu kopums.* Tā, piemēram, uztverot svaigu, rožainu, apaļu aromātisku ābolu, cilvēks sajūtās atspoguļo tā krāsu, smaržu, sajūt tā smagumu, elastību, tā gludo virsmu.

Taču uztvere nav tikai no attiecīgā priekšmeta iegūto sajūtu summa. Uztverot ābolu, cilvēks apzinās, ka tas ir tieši ābols, ka tam ir raksturīgā garša, ka to var ēst, ka tas ir auglis. Uztveramo priekšmetu cilvēks vienmēr apzīmē ar noteiktu vārdu — «ābols», ar kuru tiek apzīmēta nevis kaut kāda krāsa, garša, forma vai smarža, bet viss *priekšmets kā vienots vesels.* «Uztvert krēslu — nozīmē redzēt priekšmetu, uz kura var apsēsties,» rakstīja franču psihologs P. Zanē, «bet uztvert namu,» sacīja Veiczekers, «nozīmē redzēt nevis tēlu, kas «iegājis» acī, bet tieši otrādi, — pazīt objektu, kurā var ieiet.» [40]

Uztverot kaut ko, cilvēks iedomājas viņam pazīstamu un attiecīgajai lietu kategorijai relatīvi konstantu sastāvdaļu attiecību kopumā.

Priekšmeta kā sarežģīta objekta uztverei nepieciešama smadzeņu garozas analītiski sintētiskā funkcija. Priekšmets kā veselums ir jāizdala uz visu citu lietu fona. To var izdarīt tikai tad, ja priekšmets cilvēkam ir jau pazīstams, ja viņš pazīst attiecīgo priekšmetu grupu, pie kuras pieder dotais objekts, ja viņš zina vārdu, kurš šo priekšmetu grupu apzīmē. Tādējādi *vārds,* būdams attiecīgās konkrētās lietas nosaukums, *sniedz cilvēkam zināšanas par to, ko viņš uztver.*

Uztveres procesa mehānisms ir daudz sarežģītāks nekā sajūta. Līdz ar to, protams, šī izziņas procesa attīstība notiek mazliet citādāk nekā jutības un motorikas attīstība.

Mūsdienu psiholoģija neuzskata uztveri par cilvēka uztvertā priekšmeta acumirklīgu atveidojumu viņa acs tīklenē vai viņa smadzeņu garozā. Uztvere ir process, kas pēc izcelsmes ir saistīts ar ārēju praktisku darbību (A. Zaporožecs). Turklāt šī praktiskā darbība neaprobežojas ar acu vai pirkstu kustību pa uztveramo priekšmetu. Cilvēks izpilda dažādas orientēšanās un izpētes darbības, tādējādi praktiski pārbaudot vizuālos (un arī citus) tēlus, kas radušies, priekšmetam tieši iedarbojoties uz atbilstošo sajūtu orgānu.

UZTVERES ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS. AGRĀ BĒRNĪBA

Par to, ka bērni jau pirmajā dzīves gadā spēj uztvert priekšmetus, liecina fakti, ka viņi jau agri sāk pazīt tuviniekus, rotaļlietas, dažādus priekšmetus. M. Ļisinas speciālie pētījumi rāda, ka pēc divarpus mēnešiem zīdainis sāk īstenot elementāro izziņas darbību. Sākumā tai nav relatīvi pastāvīgas struktūras un tā izpaužas kā bērna savdabīga koncentrēšanās uz objektu kopā ar juceklīgām kustībām. Pēc trim mēnešiem kustības pārveidojas: zīdainis «appēta» jauno rotaļlietu. Mazuļu darbībās vienlaicīgi piedalās vairāki analizatori. Visintensīvākās un ātrākās reakcijas veic acs, tai seko roku kustības. Vismazākā loma ir mutes taustīgajām kustībām. Acs izpilda priekšmeta izziņas pamatfunkciju, roka tiek izmantota tā satveršanai un noturēšanai, mutes darbības kalpo par papildlīdzekli rotaļlietas aktīvai aptaus-tīšanai.

Zīdainim paaugoties, manāmi palielinās izziņas reakciju ilgums. Pie tam haotisko impulsīvo reakciju daudzums samazinās, bet aktīvo un mērķtiecīgo kustību skaits pieaug.

Pēc sešiem mēnešiem mazulis jau spēj atšķirt uztveres objektus: māti, aukli, grabulīšus. Tā, piemēram, 7—9 mēnešus vecs zīdainis sniedzas pēc raibā vilciņa, satver spožo rotaļlietu. Uz jautājumu: «Kur māmiņa?» viņš pagriež galvu pret māti.

Taču nav pietiekama pamata apgalvojumam, ka līdz 7—8 mēnešu vecumam zīdainis uztver tieši priekšmetu, nevis viņam pazīstamu kompleksu kairinātāju. Astoņus deviņus mēnešus vecs zīdainis nepazīst savu māti, ja tā pienāk pie viņa neparastā izskatā, piemēram, cepurē ar platām malām. Viņš neņem rokās iemīļoto lācīti, ja tam uzvilkts spilgts apģērbs un galvā jauna cepurīte. Zīdaiņa uztverei ir situatīvs, n e n o d i f e r e n c ē t s , globāls raksturs. Taču šīs uztveres īpašības izpaužas ļoti dažādā veida atkarībā no perceptīvā uzdevuma, kuru bērns risina (L. Vengers).

Lai būtu iespējama priekšmeta izziņa, izdalot to kā figūru, svarīga nozīme ir šādiem priekšnosacījumiem:

1) jāizveido parastais diferencētājrefleksss uz dažādiem priekšmetiem (piemēram, rotaļkaķa uztveri pastiprina tā mīkstās vilnas sajūta, celuloīda zaķēna uztverei trūkst šāda pastiprinājuma);

2) nepieciešams, lai priekšmets kustētos uz pārējo nekustīgo lietu fona;

3) nepieciešams, lai bērna roka kustētos, aptaustot priekšmetu, ka arī izpildot dažādas manipulatīvas darbības ar to;

4) priekšmets jānosauc vārdā.

So priekšnosacījumu vidū sevišķi nozīmīgas ir zīdaiņa praktiskās darbības ar lietām. Kā liecina pētījumi (A. Zaporožecs, P. Gal-perins, T. Jendovicka), priekšmeta jutekliskajā izziņā izšķirošā nozīme ir bērna darbībām. Šis fakts ļauj pietiekami droši izšķirt psihologu senseno strīdu par to, kura uztveramā priekšmeta pazīme — krasa vai forma — mazbērnam ir galvenā.

Sakara ar to, ka bērnus vecumā no viena gada līdz trim gadiem sevišķi vilina spilgti, krāsaini priekšmeti, psiholoģijā izveidojas un nostiprinājās teorija par krāsas noteicošo nozīmi šī vecuma bērnu uztverē (H. Folkelts, D. Kacs, A. Dekedrs). Lai šo tezi pierādītu, tika izdarīti ļoti daudzi dažāda tipa eksperimenti. 2 — 5 gadus veciem bērniem organizēja dažāda veida loto spēles. Tika radīta konfliktsituācija. Piemēram, bērnam iedeva lielu karti ar dažādas krasas ģeometriskam figūrām, uz kuras viņam bija jāatrod tāda figūra, kāda bija attēlota uz mazās kartītes! Taču bērns nevarēja veikt šo uzdevumu pilnīgi pareizi, jo tādu figūru, kuras būtu identiskas gan pēc formas, gan arī pēc krāsas, vispār nebija. Ja uz lielās kartes bija tāds pats trijstūris, kāds bija uzlīmēts uz mazas kartītes, tad tas atšķīrās no parauga ar savu krāsu. Bet figūras, kuru krasa bija vienāda, atšķīrās pēc formas.

Organizējot šādus eksperimentus, pētnieki centās rast atbildi uz jautājumu, kam bērns dos priekšroku — krāsai vai formai? Noskaidrojas, ka mazbērni vispirms izdala un orientējas pēc priekšmeta krasas. Sarkanajam kvadrātam kā atbilstošos viņi izraudzījās sarkanos apļus, trijstūrus un jebkuras pārējās sarkanās figūras.

So faktu, ka bērni dod priekšroku krāsai, nevis formai, pētnieki izskaidroja kā mazbērniem piemītošās afektivitātes rezultātu. Viņi apgalvoja, ka mazbērns neesot izzinoša, bet pārdzīvojoša būtne.

Taču eksperimenta aina būtiski mainījās, kad tā paša vecuma bērniem izvēlei uzrādīja labi pazīstamu priekšmetu — lejkannas, spaiņa, bumbas attēlus. Sados gadījumos 80% bērnu pat divu—divarpus gadu vecumā priekšroku deva formai. Kā identisku dzeltenam groziņam viņi izraudzījās zilo groziņu, zaļajam spainim — sarkano spaini.

Izdarot kontroles eksperimentus, pētnieki (G. Rozengarta-Pupko, N. Svačkins, K. Jakubovska) atklāja, ka priekšrokas došana formai salīdzinājumā ar krāsu ir tieši atkarīga no tā, cik labi bērns ir iepazinis priekšmetu. Ja bērnam rada dzeltenu pīlīti un sarkanu tējkannu un kā konfliktpriekšmetu — dzeltenu tējkannu, bērns, ignorējot krāsu atšķirības, izraugās pāriniekos viņam labi pazīstamo priekšmetu — tējkannu, kaut arī tai ir citāda krāsa un izmēri. Ja bērnam rada mazpazīstamas lietas: bruņurupuci, vaboli — viņš orientējas uz krasu.

Pētījumi parādīja arī, ka mazbērnu prasme izdalīt priekšmetus pēc

to formas ir tieši atkarīga no ta, kad un ar kādiem metodiskiem paņēmieniem bērnam tiek mācīts attiecīgo priekšmetu apzīmējošais vārds. Prasme izvēlēties priekšmetu pēc tā vārdiska apzīmējuma veidojas pakāpeniski. Bērnam jānoiet ilgstošs ceļš, lai iemācītos «saistīt vārdu ar priekšmetu». Dažādos šī ceļa posmos atšķirīga loma ir tādiem priekšmeta komponentiem ka krasa, faktūra, lielums un stāvoklis telpā. Jo svešāka bērna uztverei ir tā vārda vispārinošā nozīme, kurā priekšmets nosaukts, jo mazāka loma ir vienveidīgo priekšmetu sekundārajam pazīmēm.

Tādējādi padomju psihologu pētījumi apstiprina I. Sečenova atziņu, ka priekšmeta forma jeb, precīzāk izsakoties, tā kontūras ir visbūtiskākā pazīme bērna uztveres procesa.

Taču novērojumi un speciālie pētījumi (B. Hačapuridze, G. Rozengarta-Pupko, N. Svačkins, T. Daņuševska, N. Salmiņa) liecina, ka, bērnam uztverot priekšmetu, pastāv visai sarežģītasun dažkārt pat pretrunīgas attiecības starp tā krasu un formu. Šīs attiecības ir nepastāvīgas, mainīgas; tās atkarīgas no daudziem konkrētiem apstākļiem: no tā, vai bērnam priekšmets ir pazīstams vai neredzēts, vai tas ir apzīmēts ar vārdu vai ne, no bērnu sagatavotības priekšmetu atšķiršanai, salīdzināšanai un vispārināšanai pēc to pazīmēm, kā arī no daudziem citiem faktoriem.

Tas, ka visos apstākļos priekšmeta forma gūst aizvien lielāku nozīmi, liecina par bērna uztveres attīstību.

Tātad bērnu uztveres īpatnības līdz 3 gadu vecumam ir šādas.

1. Trešajā dzīves gadā bērni spēj uztvert pazīstamus bezkrāsas priekšmetus un pat kontūrpriekšmetus. Ja zīmējumi ir pietiekami skaidri, bērni pareizi uztver vienkāršus priekšmetus un to attēlus; pareizi izraugās pārus loto spēlē («Iedod tādu pašu»). Nepazīstamus priekšmetus bērni uztver kļūdaini, dažkārt pamatojoties uz vienu atsevišķu iezīmi, kura viņiem likusies pazīstama, vai uz sekundāru pazīmi, kā, piemēram, uz krāsu, lielumu, faktūru.

2. Vecumā no 1 g. 2 mēn. līdz 1 g. 8 mēn. bērni pareizi atrod pazīstamu priekšmetu pēc vārda («Iedod man lācīti»), ja viņiem jau izveidojies stabils vārda sakars ar šo priekšmetu. Jo bērns vecāks, jo ātrāk vārds iegūst vispārinošu nozīmi. To veicina vārda attiecināšana ne tikai uz vienu atsevišķu priekšmetu, bet uz vairākiem homogēniem priekšmetiem ar mainīgām nebūtiskām pazīmēm (dažāda lieluma, dažādas krāsas un faktūras ziloņi dažādos stāvokļos). Šādos gadījumos bērni viegli iepazīst arī jaunu rotaļlietu (vai priekšmeta attēlu), pamatojoties uz vispārinājumu un abstrahēšanos (lielam baltam zilonim kā pārinieku izraugās nevis tāda paša lieluma baltu cūciņu, bet mazu brūnu sēdošu ziloni).

3. Otrā dzīves gada beigās bērni parasti spēj paši pareizi nosaukt uztverto pazīstamo priekšmetu, atbildot uz jautājumu «Kas tas ir?».

Tomēr, parasti izdalot tikai dažas pazīmes un nesaskatot atsevišķas detaļas, bērns nereti kļūdās, piemēram, nosaucot aitu suni par vilku, tīģerēnu par kaķi, un apkopojot dažādus priekšmetus pēc nejaušām pazīmēm (piemēram, uzroci, matus, kaķi apzīmējot ar vienu un to pašu vārdu).

4. Trešajā dzīves gadā bērns, uztverot attēlu ar vienkāršu sižetu, nosauc atsevišķi katru attēloto priekšmetu: «Meitiņa, minka» vai «Puisēns, zirgs, koks». Tikai mazbērna perioda beigās vingrinājumu rezultātā bērni sāk saskatīt starp attēlotiem priekšmetiem pastāvošās sakarības. Parasti tie ir funkcionālie sakari — cilvēks un viņa veicamā darbība: «Meitene baro kaķīti», «Puisēns jāj uz zirdziņa».

5. Ar telpu bērns iepazīstas tad, kad iemācās staigāt. Tomēr uztveramo priekšmetu telpiskie raksturojumi bērna uztverē vēl ilgu laiku saplūst ar paša priekšmeta saturu.

Kad Mitjam (1 g. 3 mēn.) jautā: «Kur ir putniņš?», viņš skatās uz lampas abažūru, kur piekarināts raibs papagailītis. Pat tad, ja lampa ar visu abažūru pacelta pie pašiem griestiem, mazulis meklē putniņu viņam jau pazīstamajā telpas punktā. Kad Natašai (1 g. 9 mēn.) jautāja, kur viņa kopā ar māmiņu bijusi, viņa parādīja ar pirkstiņu uz grīdu. Izrādās, ka meitene braukusi lejup metro. Nellija (2 g. 3 mēn.) uzreiz pamanīja, ka mēbeles istabā pārvietotas, tātad viņai bija atmiņā saglabājušies telpiskie priekšstati.

Darbojoties ar priekšmetiem, bērns mācās skatīties, aptaustīt, klausīties. Tādējādi, jo vecāks viņš kļūst un jo vairāk paplašinās viņa pieredze, jo mazāk pūļu viņš patērē priekšmetu uztverei, iepazīšanai un atšķiršanai, jo vieglāk veidojas arī priekšmeta sakari ar vārdu.

Pastāvīgie vingrinājumi, kas ietekmē bērna sajūtu attīstības procesu, izpaužas arī viņa uztveres attīstībā. Lai pēc nosauktā vārda pareizi izvēlētos pirmo priekšmetu, bērnam (no 1 g. 9 mēn. līdz 2 g.) nepieciešami 6—8 atkārtojumi, turpretī vārda pareizai attiecināšanai uz otro priekšmetu (pie tam daudz sarežģītāku) un tā izvēlei no līdzīgu priekšmetu vidus pietiek ar 4 vai 5 uzrādījumiem. Pie tam uz vārdu izveidojušos sakaru noturība un diferencēšanas pareizība, bērnam sasniedzot 2 g. vecumu, strauji pieaug (N. Salmiņa, K. Jakubovska).

Vingrinājumu rezultāti izpaužas arī tādējādi, ka bērns pirmsskolas perioda sākumā uztver arī viņam nepazīstamus priekšmetus, patstāvīgi atrodot tiem atbilstošu nosaukumu pēc līdzības ar pazīstamiem priekšmetiem (piemēram, ovāls — «oliņa», «kartupelis») .

PIRMSSKOLAS VECUMS

Novērojot uztveres attīstību pirmsskolas vecuma bērniem, zinātnieki noskaidrojuši vēl precīzāk nekā zīdaiņa un mazbērna vecumam, cik sarežģīta ir šī īstenības jutekliskās izziņas forma.

Krāsas un formas uztvere. Psihologu strīdi par to, kura pazīme priekšmeta uztverē ir galvenā, joprojām turpinās, apspriežot priekšmetu jutekliskās izziņas īpatnības pirmsskolas vecuma bērnos.

Pretēji H. Folkelta apgalvojumiem, ka bērns līdz 7 gadu vecumam esot «apbrīnojami akls» pret formu, padomju pētnieki ir ne vien pierādījuši, ka priekšmeta formai ir vadošā loma jau mazbērna uztverē, bet arī noskaidrojuši dažus apstākļus, kas ļauj izprast, cik sarežģīta ir priekšmeta formas un krāsas attiecība. Tā, piemēram, izpētot pirmsskolēnu uztveri, izdevās noskaidrot, ka priekšmeta krāsu šī vecuma bērni izmanto kā pazīšanas zīmi tikai tādos gadījumos, kad otra pazīme (forma), kura parasti ir spēcīgāka, kaut kādu iemeslu dēļ nav ieguvusi signāla nozīmi (piemēram, pagatavojot paklāju no krāsainas mozaīkas).

Šie fakti visskaidrāk atklājas, bērnam uztverot nepazīstamus priekšmetus. Liela nozīme ir arī tam, kāds uzdevums bērniem jāatrisina. Kad no vienkrāsainām figūrām jāsastāda ornaments, viņi orientējas uz formu; kad «jānotušē» krāsainā figūra uz analoģiska fona, galvenā nozīme ir krāsai. Dažreiz bērni orientējas vienlaikus uz abām pazīmēm (Z. Boguslavska).

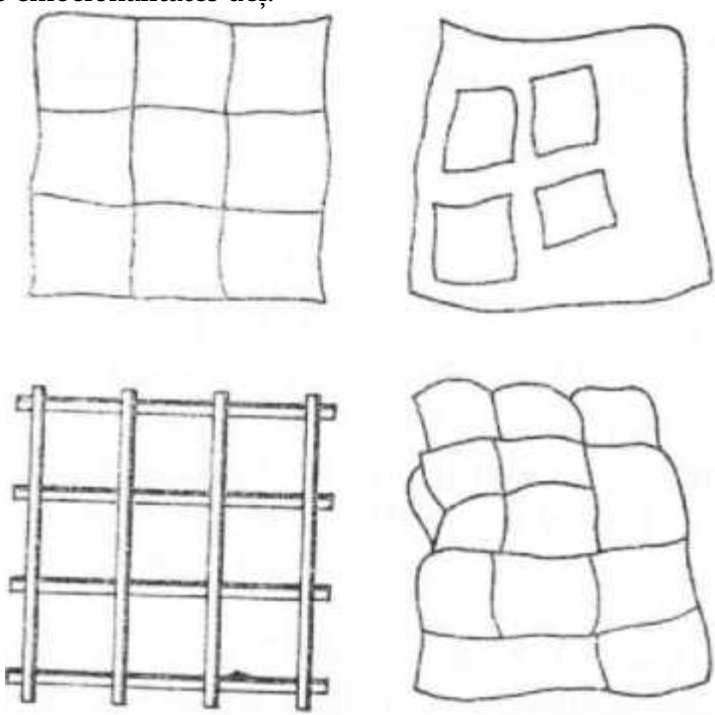
Izslēdzot «konfliktēšanos» pirmsskolēniem dotajā uzdevumā (vai nu forma, vai krāsa), S. Sabaļins pierādīja, ka pat jaunākajā pirmsskolas vecumā bērni pilnīgi pareizi orientējas uz priekšmeta formu, kas attēlota silueta vai pat kontūras veidā.

Kurai pazīmei bērns dod priekšroku, tas lielā mērā ir atkarīgs no vārda. Fiksējot priekšmetu, vārds kā šī priekšmeta galveno identificēšanas pazīmi izdala formu. Bet jaunāko pirmsskolēnu uztverē forma saplūst ar priekšmeta saturu. To apliecina fakts, ka bērni šai vecumā viegli ieliek noteiktu priekšmetisku saturu jebkurā jaunā, viņiem nepazīstamā formā. Tā, piemēram, trīs četrus gadus veci bērni trijstūrī saskata jumtu, apgāztā konusā — piltuvi, taisnstūrī — logu. Piecu sešu gadu vecumā bērni jau izdala tieši formu, saskatot tajā līdzību ar noteiktu priekšmetu. Viņi saka, ka aplis esot līdzīgs ritenim, kubiks esot kā ziepju gabals, bet cilindrs — kā glāze.

Uzzinājuši ģeometrisko figūru nosaukumus, bērni brīvi operē ar atbilstošām formām, atrodot tās viņiem pazīstamajās lietās, respektīvi, abstrahē formu no priekšmetiskā satura. Viņi saka, ka durvis ir taisnstūris, lampas kupols bumba, bet piltuve — konuss ar tievu cilindru uz tā. Tādējādi forma kļūst «saredzama»: bērna uztverē tā

iegūst signāla nozīmi, kuru viņš atspoguļo vispārinātā veidā, to abstrahējot un apzīmējot ar vārdu.

Veselā un **daļas** uztvere. Bērnu psiholoģijā strīdīgs ir arī jautājums par to, uz ko bērns balstās priekšmeta uztverē: vai uz tā nedalītu, viengabalainu atspoguļojumu vai arī uz tā atsevišķo daļu iepazīšanu. Kā rāda pētījumi (F. Rozenfelds, L. Svarcs, N. Grosmans), arī te trūkst viennozīmīgas un vienīgās pareizās atbildes. No vienas puses, veselā nepazīstamā priekšmeta uztverē bērns, kā apgalvo H. Folkelts, atveido tikai savu vispārīgo «iespaidu no veselā»: «kaut ko caurumainu» (restes) vai «kaut ko durošu» (konuss). Atrazdamies «veselā varā» (Zeiferts), bērni neprotot izdalīt tā sastāvdaļas. Uz šo «veselā varu» norāda arī daudzi citi autori, kuri pētījuši bērnu zīmējumus. Šādus faktus viņi izskaidro ar to, ka pirmsskolēns vēl neesot spējīgs veikt izziņas analītisko darbību savas pārāk spilgti izteiktās emocionalitātes dēļ.



5. att. Veselā un daļas attiecība uztveres procesā (pēc S. Sabaļina).

Taču citu pētnieku (V. Sterns, S. Sabaļins, O. Galkina, F. Rozenfelds, G. Rozengarta-Pupko) iegūtie fakti pārliecinoši pierāda, ka pat mazbērni spēj ne tikai izdalīt kādu raksturīgu pazīmi, bet arī balstīties uz to veselā priekšmeta identificēšanā (piektais attēls). Piemēram, bērni divarpus gadu vecumā visus priekšmetus un pat bezveida māla piciņas, kurām bija izstiepts «snīpītis», nosauca par

«zoslēniņiem». Ar punktētām līnijām ieskicētā knābīša attēlā nepabeigtā zīmējumā trīsgadīgie bērni pazina putnu. Aptaustot audekla maisiņā iešūto vīriešu pulksteni, bērni (vecumā no 4 g. 6 mēn. līdz 5 g. 6 mēn.) parasti pareizi nosauca šo priekšmetu. Par pazīšanas zīmi («Kā tu uzzināji?») viņi parasti minēja «stabiņu ar ritenīti» (vecā parauga pulksteņu uzvelkamais mehānisms), t. i., balstījās uz vienu priekšmeta sastāvdaļu. Taču, izraugoties no priekšmetiem, kas bija novietoti uz galda, «tādu pašu», trīs līdz piecus gadus veco pirmsskolēnu vairākums norādīja nevis uz plakano apaļo kompasu, kurš pēc lieluma un formas bija līdzīgs paraugam, bet uz kubveidīgo metāla modinātāju. Arī tas ir pulkstenis, kaut gan tam ir citāda forma un trūkst tieši tas detaļas, pēc kuras bērni bija atpazinuši pulksteni.

Šai piemērā skaidri parādās dialektiskās attiecības, kas izpaužas veselā un tā daļu uztverē. Daļas iepazīšana izraisa veselā priekšmeta tēlu līdz ar tā nosaukumu («pulkstenis»). Tūlīt pēc tam bērns no visiem uz galda novietotajiem priekšmetiem izraugās tieši pulksteni, pie tam priekšmeta atsevišķās daļas un pat tā forma zaudē signāla nozīmi. Šie dati liecina, ka nav nekāda pamata jautājuma alternatīvai nostādnei: kas īsti — veselais vai daļa — ir tas, uz ko bērns balstās priekšmeta uztverē. Šis jautājums tiek risināts dažādi atkarībā no tā, kādu priekšmetu bērns uztver — pazīstamu vai nepazīstamu, kāda daļa tiek izdalīta tā iepazīšanai — dotajam objektam raksturīga (snuķis zilonim) vai arī nespecifiska.

Ar šādiem faktiem bieži nākas sastapties, bērniem uztverot priekšmetus un to attēlus, kā arī veselas epizodes un notikumus. Aplūkojot attēlā vecu vīru, kas stumj ratiņus ar lielu saini un dažādiem skaidri redzamiem priekšmetiem — spaini, slotu, zābakiem, 80% bērnu 4—5 gadu vecumā paziņoja, ka «onkulītis ved zirgu». Tādējādi, pretēji jebkādai loģikai, bērns uztver saini kā zirgu tikai tādēļ vien, ka viens saiņa stūris viņam atgādina zirga galvas kontūras.

Priekšmeta apjēgšanu pēc vienas nebūtiskas tā sastāvdaļas sauc par sinkrētismu (E. Klapareds). Tā ir veselā uztvere bez iepriekšējas šī veselā analīzes.

Uztveres sinkrētiskums nebūt nav tāda īpašība, kas vispār raksturīga maziem bērniem, kā to apgalvo E. Klapareds, K.Bīlers,

2. Piažē. Tā raksturīga arī lielākiem bērniem, kad viņi uztver nepazīstamus priekšmetus vai to attēlus (mašīnu modeļus, shēmas, rasējumus). Tādas kļūdas sevišķi bieži atkārtojas, maziem bērniem slikti, neskaidri uztverot attēlotus priekšmetus. Šādos gadījumos jebkura uztvertā priekšmeta sastāvdaļa, kas bērnam kaut ko atgādina, kļūst viņam par atbalsta punktu. Nav nejaušība, ka sinkrē-tisma parādības visbiežāk sastopamas gadījumos, kad nodarbībās ar bērniem izmanto dažādus stilizētus attēlus, kad mākslinieks, ignorējot priekšmeta reālās formas skaidrību, lieto pārspīlējumus, dažādus

nosacītās attēlošanas paņēmienus, kas apgrūtina bērniem pat labi pazīstamu priekšmetu uztveri.

Priekšmeta uztveres produktivitātē liela nozīme ir darbībai, kuru bērns veic uztveres procesā.

Uzskatīdami sensoros procesus par orientēšanās darbību, A. Ļeontjevs, A. Zaporožecs, L. Vengers, V. Zinčenko, M. Ļisina, A. Ruzskaja saskata tās attīstību pašas perceptīvās[1] darbības izmaiņā. Jaunākie pirmsskolēni izpēta uztveramo priekšmetu izvērstā praktiskā darbībā (ar uztveres orgāna kustību pa priekšmetu), turpretī līdz ar bērna attīstību šī fiziskā darbība interiorizē-jas (P. Galperina termins), t. i., sašaurinās un pārslēdzas

Percepcija — uztvere, tveršana.

intelektuālās, reducētās darbības plāksnē. Pie tam pirmsskolēns, izpētot jauno priekšmetu, atklāj tajā tās puses un pazīmes, kas atbilst dažiem viņam jau pazīstamiem paraugiem, etaloniem, kuri izveidojušies cilvēku sabiedriskajā pieredzē.

Tātad uztveres procesā bērns gūst savu personisko pieredzi, vienlaicīgi apgūstot arī sabiedrisko pieredzi. Tādējādi uztveres attīstībai raksturīgas ne tikai izmaiņas tās precizitātes^ apjoma un izpratnes dziļuma ziņā, bet arī pašā uztveres veidā. Šis jutekliskās izziņas process arvien vairāk pilnveidojas.

Ilustrācijas uztvere. Bērniem pirmsskolas vecumā vēl grūti pareizi uztvert ilustrāciju. Pat visvienkāršākā ilustrācija, kurā attēloti tikai divi priekšmeti, sniedz tos kaut kādās telpiskās sakarībās. Šīs sakarības nepieciešams apjēgt, lai izprastu attiecības starp ilustrācijas sastāvdaļām un uztvertu attēlu kā vienotu veselu. Tieši tādēļ ilustrāciju uztvere jau izsenis tikusi izmantota bērna vispārīgās intelektuālās attīstības noteikšanai. Tā, piemēram, A. Binē ietvēra šo uzdevumu savā «prāta mērīšanas skalā». Šādā veidā viņš, bet pēc tam arī V. Šterns konstatēja, ka bērnības gados iespējams atšķirt trīs attēla uztveres līmeņus (stadijas). Pirmā no tām — uzskaites (jeb, pēc Sterna terminoloģijas, priekšmetiskā) stadija, kas raksturīga bērniem no 2 līdz 5 gadiem; otrā — aprakstīšanas (jeb darbības) stadija, kas ilgst no 6 līdz 9—10 gadiem; trešā — interpretēšanas (jeb attiecību) stadija, kura raksturīga bērniem pēc 9—10 gadu sasniegšanas.

A. Binē un V. Sterna konstatētās stadijas deva iespēju atklāt uztveres procesa evolūciju, bērnam uztverot komplicētu objektu — ilustrāciju, un pārliecināties, ka bērni intelektuālās attīstības procesā pāriet no fragmentāras uztveres, no atsevišķu savstarpēji nekādi nesaistītu priekšmetu iepazīšanas uz to funkcionālo sakaru apzināšanu (ko dara cilvēks), bet pēc tam arī uz dziļāku, starp priekšmetiem un parādībām pastāvošo attiecību — cēloņu, sakarību, apstākļu, mērķu atklāšanu.

Sasniedzot pašu augstāko izpratnes līmeni, bērni jau izskaidro

ilustrāciju, savā interpretācijā iesaistot personisko pieredzi, savus spriedumus par to, kas ilustrācijā attēlots. Izprazdami visu ilustrācijā attēloto situāciju, viņi atklāj starp priekšmetiem pastāvošos sakarus. Taču pāreja uz šo augstāko izpratnes līmeni nav izskaidrodama vienīgi ar bērna brieduma pakāpi, kā apgalvo A. Binē un V. Šterns. Daudzu psihologu (G. Ovsepjans, S. Rubinšteins, A. Jakovličeva, A. Ļubļinska, T. Kondratoviča) pētījumi liecina, ka īpatnības, kuras izpaužas, bērnam aprakstot ilustrāciju, vispirmām kārtām ir atkarīgas no tā, cik pazīstams bērnam ir ilustrācijas saturs, no tās struktūras, no sižeta dinamiskuma vai sta-tiskuma.

Ļoti liela nozīme ir tieši jautājumam, ar kuru pieaugušais griežas pie bērna. Jautājot bērnam, ko viņš redz attēlā, audzinātājs orientē bērnu uz jebkuru priekšmetu (svarīgāko un maznozīmīgo) uzskaitījumu jebkurā secībā. Jautājums «Ko viņi šai attēlā dara?» pamudina bērnu atklāt funkcionālās sakarības, t. i., darbības. Ja bērnam lūdz pastāstīt par ilustrācijā attēlotajiem notikumiem, viņš cenšas izprast attēloto. Līdz ar to viņš paceļas izskaidrojuma līmenī. Tādējādi viens un tas pats bērns eksperimenta gaitā var vienā dienā nodemonstrēt visas trīs attēla uztveres stadijas.

Uz šo pētījumu pamata tika izdarīti šādi secinājumi.

1. Bērnu dažādie stāstījumi pēc ilustrācijas liecina par attēlu dažādo izpratnes dziļumu.

2. Ar jautājuma (vai vairāku jautājumu) palīdzību audzinātājs pamudina bērnu analizēt ilustrācijā attēloto, kā arī atklāt dažādās priekšmetu starpā pastāvošās redzamās un varbūtējās sakarības. Šo sakarību vidū sevišķi svarīga nozīme ir telpiskajiem sakariem, piemēram, priekšmetu izvietojumam, cilvēku pozām u. tml. Telpiskie sakari palīdz noskaidrot starp priekšmetiem pastāvošās loģiskās sakarības, kuras dod bērnam iespēju uztvert ilustrāciju kā vienu veselu.

Parasti visvairāk akcentētais, respektīvi, spēcīgākais, ilustrācijas komponents ir cilvēks, kas attēlots darbībā (A. Ja-kovličeva, A. Zolotņakova, J. Reško). Pie tam gadījumos, kad cilvēka figūras stāvoklis telpā ir neskaidrs vai arī tās jēga nav pietiekami izteiksmīgi parādīta, bērnam par atbalstu kļūst darbības priekšmets, it sevišķi tad, ja tas viņam ir labi pazīstams. Uztverot sižetiskās ilustrācijas būtību, vecākie pirmsskolēni spēj izdalīt cilvēka ekspresiju, kas izpaužas mīmikā, žestos, pozā; pēc tam viņi izdala apģērbu, atsevišķas detaļas.

Bērniem uztverot tādu sarežģītu objektu kā sižetiskā ilustrācija, kļūst skaidri redzamas dialektiskās attiecības starp daļu un veselo, analīzi un sintēzi, vērošanu un domāšanu.

Tas, ka vecākie pirmsskolēni sāk izprast attēla jēgu, izpaužas arī tādējādi, ka palielinās ilustrācijas aplūkošanas ilgums (N. Agenosova).

3. Ilustrācijas satura izpratnē liela nozīme ir tās nosaukumam, kas

izteikts vienā vārdā vai divos vārdos. Nosaukums kā ilustrācijas pamatidejas vispārināts definējums, t. i., augsta līmeņa sintēze, pamudina bērnu vēlreiz attēlu detalizēti aplūkot (t. i., dziļāk analizēt). Šāds intelektuālais darbs palīdz bērnam ilgstoši saglabāt atmiņā izveidojušos tēlu un to vēlāk izmantot dažādos praktiskās un intelektuālās darbības veidos.

4. Ilustrāciju organizēta aplūkošana un iztirzāšana ir vingrinājums novērošanā. Bērns iemācās noteiktā secībā, mērķtiecīgi un līdz ar to atlases veidā uztvert ne tikai ilustrācijas, bet arī apkārtējās dzīves notikumus, izdalot to būtiskās pazīmes un sakarības. Noslēdzot šādu mērķtiecīgu novērošanu ar vispārinājumu, bērns ne tikai iegūst jaunas, daudz dziļākas zināšanas par apkārtējo vidi: viņam pilnveidojas arī vispārinātā izziņa, t. i., prasme atsevišķajā saskatīt vispārīgo, nejaušajā atklāt likumsakarīgo, atsevišķo parādību aplūkot sakarībā ar citiem dzīves notikumiem un faktiem.

Tādējādi, izpētot ilustrācijas uztveri, rodas iespēja izprast vienu no bērnu intelektuālās darbības pamatformām, vērīguma evolūciju, līdz ar to dziļāk atklāt uzskates kā viena no svarīgākajiem didaktikas principiem teorētiskos pamatus. Uzskates loma mācību procesā, it sevišķi darbā ar mazākiem bērniem, ir neapstrīdama. Tās lielo nozīmi uzsver visi mācību teorijas grāmatu autori. Pirmsskolēniem ar viņu vēl visai ierobežoto redzesloku reālā priekšmeta uztvere tā dabiskā izskatā (ari pēc maketa vai zīmējuma) ir nepieciešama, lai izveidotu pareizus priekšstatus par attiecīgo priekšmetu vai parādību.

Pievienojot bērna jutekliskajai uztverei vārdu, t. i., nosaucot priekšmetu, audzinātājs nodrošina attiecīgā objekta apjēgtu izzināšanu. Tātad vārds nav vienkārša piedeva jutekliski uztveramajam priekšmetam. Apzīmējot priekšmetu, vārds nodrošina tā vispārinātu uztveri, t. i., pieskaita to attiecīgo konkrēto priekšmetu (žirafe, kaktuss, traktors) atbilstošajai grupai: pie dzīvniekiem, augiem vai mašīnām. Jutekliski uztveramais vienmēr ir atsevišķs, konkrēts. Atsevišķam priekšmetam piemīt tiklab vispārīgās, kā arī individuālās īpatnības. Šajā individuālajā ir izteikts vispārīgais. Vārds «kaktuss» vai «žirafe» ļauj atsevišķajā (augā, dzīvniekā) un tātad vienmēr arī savdabīgajā, īpatnējā — izdalīt vispārīgo, abstrahēt būtisko no nejaušā, uztvert atsevišķo kā vispārīgā pārstāvi. No vienas puses, ilustrācijā attēlotā priekšmeta demonstrēšana, nenosaucot to vārdā, ir bezsaturīga, mēma. No otras puses, verbālās zināšanas bez jutekliskā atbalsta arī ir tukšas un formālas. Vienīgi pamatojoties uz uzkrāto juteklisko pieredzi, bērns var sākt operēt ar jēdzieniem, t. i., pāriet uz abstraktu un vispārinātu īstenības atspoguļojumu. Neattaisnoti ilgstoša bērnu aizturēšana tikai atsevišķu priekšmetu uztveres līmenī aizkavē viņu pāreju uz augstākām intelektuālas darbības formām.

Telpas uztvere. Uztveramās telpas pamatkategorijas ir

priekšmeta lielums, tā forma, attālums no novērotāja, atrašanās vieta (atbilstoši koordinātu sistēmai) un starp priekšmetiem pastāvošas telpiskās attiecības.

Jau agrā bērnībā bērns, aktīvi darbojoties ar priekšmetiem, izzina to lielumu un formu. N. Figūriņa, **M.** Deņisovas, **T.** Daņušev-skas, A. Presmanes, L. Vengera, A. Kozirevas, N. Podjakova un citu pētnieku eksperimenti liecina, ka jau otrā dzīves gadā bērni, balstoties uz muskuļu sajūtu, kurai pievienojas redzes sajūtas, izzina priekšmeta atstatumu un novietojumu. Izrādās, ka līdz 3—4 gadu vecumam motoriskā analizatora funkcijai ir vadošā loma.

Tikai sasniedzot 5—6 gadu vecumu, bērns spēj noteikt attālumu, balstoties uz vizuālo uztveri. Par to skaidru liecību dod prakse, bērnam pārvietojoties un manipulējot ar priekšmetiem. Bērni, kuriem ir kustību aparāta traucējumi, nereti kļūdās attāluma novērtēšanā (O. Sergejeviča, R. Voronova). Jau agri bērni sāk atšķirt priekšmetus pēc to lieluma un formas. Pusotra gada vecumā viņi parasti viegli atšķir lielu priekšmetu no maza un pat pārnes viņos izstrādāto pozitīvo refleksu (uz lieluma ziņā mazāku priekšmetu) uz jebkuriem citiem objektiem. Turpretī, ja signāl-pazīme netiek apzīmēta ar vārdu, to izdalīt izdodas tikai pēc daudzreizējiem atkārtojumiem.

Taču spēja atšķirt priekšmetus pēc to lieluma un formas, kas pieejama arī dzīvniekiem, vēl neliecina, ka bērns izdala šīs pazīmes, abstrahējot tās tieši no priekšmeta. Bez tam jaunākie pirms-skolēni nav spējīgi ilgstoši koncentrēties. Tādēļ, piemēram, pēc eksperimenta vadītāja norādījuma sākdami pareizi atlasīt trijstūrus no koka figūru kaudzītes, trīs četrus gadus vecie bērni ātri «novirzās» no uzdevuma un sāk likt kopā vienā grupā gan kvadrātus, gan apļus. Bet četrus piecus gadus vecie bērni, kuriem jau bijusi iespēja izmantot arī citādus līdzīga veida priekšmetus un salīdzināt analoģiskos un atšķirīgos, pareizi izvieto pat desmit dažādas figūriņas atbilstošajos dēlīša izgriezumos.

Sākot ar otro dzīves gadu (dažreiz arī agrāk), bērns pareizi darbojas ar priekšmetiem, kas atrodas dažādās telpiskās attiecībās viens pret otru. Atdarinot pieaugušos, bet vēlāk arī pēc viņu mutiska norādījuma mazulis izņem bumbiņu no tasītes, atrod rotaļlietu, kas aizkritusi aiz kastes, ieliek lāpstiņu spainītī u. tml. Taču pat pirmsskolas vecuma bērni vēl nespēj izdalīt telpiskās attiecības no priekšmetiskās situācijas un atveidot tās ar citiem priekšmetiem.

Vēl grūtāk bērniem saskatīt «telpisko attiecību loģiku», bez kuras nav iespējams izprast visvienkāršākās sižetiskās ilustrācijas saturu. Ar šo terminu tiek apzīmētas sakarības, kuras cilvēks atklāj, noskaidrojot ilustrācijā attēloto priekšmetu telpiskās attiecības. Piemēram, zēna paceltā roka un uzzīmētā bumba tiek iztulkota kā puisēna nodoms mest bumbu kādā mērķī vai notvert to. Šādai ilustrācijas zemteksta

atklāšanai nepieciešams, lai bērnam būtu pietiekami augsti attīstīta domāšana, kā arī uzkrāta praktiskā pieredze.

I. Sečenovs uzsvēra, ka kustība ir telpas detalizēts analizators. Kā jau iepriekš tika norādīts, tuvējās un tālākās telpas apgūšana zīdainim iespējama tikai ar rokas un acs kustību palīdzību, kā arī pārvietojoties. Ar priekšmetu formu bērns iepazīstas, tos aplūkojot un aptaustot. Kā liecina V. Zinčenko, A. Ruzskajas, M. Volo-kitinas, S. Jākobsones, O. Galkinas, Z. Boguslavskas un citu zinātnieku pētījumi, bērnam iepazīstot priekšmetu formu, starp tausti un redzi pastāv sarežģītas mijatkarības. Pirmsskolēniem vizuālā iepazīšanās ar priekšmeta formu un šī priekšmeta turpmākā izvēle no citu analoģisku, tāpat vizuāli uztveramo priekšmetu vidus ir efektīvāka nekā agrāk taktili motoriskā ceļā uztverto priekšmetu iepazīšana. Taču gadījumos, kad bērns iepazinis formu ar taustes palīdzību, tās pārnesums vizuālās uztveres plāksnē ir efektīvāks nekā pretējā virzienā — no redzes uz tausti.

Rokas pievienošana acs darbībai uzlabo formas uztveri jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, taču jūtami neietekmē vecāko skolēnu spēju atpazīt formu. Un otrādi: acs pievienošana rokas darbībai jūtami uzlabo formas uztveri vecākajā pirmsskolas perioda.

Rūpīga abu (rokas un acs) receptoru kustību fiksēšana, bērnam uztverot formu, dod pamatu apgalvot, ka to funkcijas ir atšķirīgas. Roka ka praktiskas darbības orgāns it kā palīdz acij izdalīt dažas priekšmeta raksturīgās īpatnības.

Tādējādi bērniem vecumā līdz 5—6 gadiem svarīga nozīme ir taktilas un vizuālas priekšmeta uztveres apvienojumam. Septiņgadīgie bērni vairs neizjūt vajadzību aptaustīt pēc formas vienkāršākus priekšmetus. Turpretī, nepietiekami izmantojot taktili motoriska aparāta funkcijas darba ar pirmsskolēniem, viņos rodas vienaldzīga attieksme pret priekšmetu formu, kas apgrūtina tās apgūšanu pat skolas gados.

Kā līdzeklis formas izdalīšanai vispirmām kārtām noder vienveidīgu, bet pēc formas atšķirīgu priekšmetu sastatīšana un salīdzināšana. Formas diferencēšanai noderīgs līdzeklis ir arī vārds. Svarīga nozīme vārdam ir arī tajos gadījumos, kad jāapgūst priekšmetu lielums, ka arī atstatums (tālu, tuvu), virziens (vertikāli, horizontāli, iešķērsām) un telpiskās attiecības (pa labi, pa kreisi, aizmugure, vidu u. c).

A. Kolodnajas, F. Semjakina, A. Kozirevas, K. Korņilova pētījumi liecina, ka līdz tam laikam, kamēr bērns nebūs apguvis telpas apzīmējumus, viņš faktiski spēj labi orientēties tikai pazīstamā situācijā. Pirmie bērna soļi telpas izpratnē ir tādu pēc nozīmes amorfu vardu izmantošana ka «tur», «te», «tālu», «tuvu». Šajā attīstības pakāpe trīs četrus gadus vecs bērns spēj uztvert un pat atkārtot «ceļa aprakstu». Piemēram, skaidrodams, kā no bērnudārza var aiziet uz

maju, bērns lieto nenoteiktus vārdiskos apzīmējumus, papildinot tos ar norādījumiem uz atsevišķiem priekšmetiem, kurus viņš izmanto par orientieriem, kā arī ar norādošiem žestiem:

«Sākumā vajag iet tur, tikai uz priekšu, pēc tam tur (žests), bet pēc tam tur, kur kiosks, un pēc tam jāiet pāri ceļam un tur mūsu vārti, bet pēc tam šurp (žests), un pie skursteņa mūsu durvis» (Ļoša, 3 g. 10 mē n.) ■

Bērni, kuri jau brīvi pārvalda runu, izmanto daudzveidīgus telpisko attiecību apzīmējumus. Viņi stāsta: «Jānoiet lejā, pēc tam no bērnudārza pa labi, jāaiziet līdz stūrim, jāpagriežas pa kreisi, jāpariet otra puse...»

Izmantojot dažādus vārdus precīzai priekšmetu telpisko attie-čību apzīmēšanai, bērns sešu septiņu gadu vecuma lieto «telpas karti», t. i., aplūko pazīstamo laukumu (istabu, vietu pilsēta) no jebkura redzes viedokļa.

Bērniem tika izsniegts viņu grupai ieradītas istabas izjaucamais makets. Viņiem uzdeva izvietot visas mēbeles tada kartībā, kādā tās parasti atradās viņu istabā, un paradīt savu vietu pie galdiņa. Eksperimentā noskaidrojas, ka tādos gadījumos, kad tika noņemta siena ar ieejas durvīm, bērni pareizi atrisināja abus uzdevumus; turpretī tad, kad tika noņemta ieejas durvīm pretējā siena un līdz ar to viņi bija spiesti uztvert pazīstamo istabu no pretējās puses, tikai vecākās grupas bērni sekmīgi veica doto uzdevumu, nosaucot katra priekšmeta stāvokli telpa un tā attiecības ar citiem priekšmetiem: «Skapis stāv starp grāmatu plauktu un logu, tātad šeit; klavieres — blakus durvīm. (Noliek.) Bet mana vieta ir šeit, es taču sēdu ar seju pret logu, bet pa labi no manis ir akvārijs.»

Telpisko attiecību apzīmēšana ar vārdiem palīdz tās izdalīt, abstrahēt un vispārināt. Šajā līmenī bērns jau sak saprast telpisko attiecību pārnesumu un to izmantošanu viņa paša daudzveidīgajā praktiskajā darbībā.

Vislielākās grūtības pirmsskolēniem sagādā labās un kreisās puses attiecību apgūšana, jo tās ir saistītas ar sava ķermeņa stāvokļa uztveres un novērtēšanas savdabīgumu.

Lai bērns iemācītos izdalīt telpiskās attiecības un līdz ar to tās iegūtu signāla nozīmi, var izmantot divus paņēmienus, kurus ieteica jau K. Ušinskis: 1) bērnam dod vienus un tos pašus priekšmetus, bet attiecības starp tiem un šo attiecību verbālie apzīmējumi mainās: «Putniņš aiz būrīša», «Putniņš būrīša priekšā», «Putniņš uz būrīša» utt.; 2) priekšmeti maiņas, bet attiecības un to apzīmējumi paliek nemainīgi: «Te sols stāv koka priekša», «Koja stāv Serjožam priekšā», «Suns iet pa priekšu saimniekam».

Telpisko sakaru izdalīšana iegūst sevišķi svarīgu nozīmi, bērnam interpretējot ilustrācijas saturu. Nepietiek ar to, ka bērni redz šīs

sakarības, jāiemāca viņiem apjēgt katras figūras stāvokli telpā, tās savstarpējās attiecības ar citiem priekšmetiem un uz šo pazīmju pamata noskaidrot to attiecību jēgu, kuras saista šos priekšmetus savā starpā. Mācot bērnam speciāli izdalīt telpiskas pazīmes un attiecības, tās vispārināt un apjēgt, ne tikai kvalitatīvi mainās jebkuras viņam izprotamas ilustrācijas uztvere, palīdzot saskatīt «telpisko attiecību loģiku», bet arī ievērojami maiņas visa viņa runas struktūra. Bērna valoda kļūst bagātāka ar prievārdiem, apstākļa vārdiem un iegūst sarežģītāku gramatisko struktūru (R. Karimova).

Tādējādi uztvere pirmās signālsistēmas līmenī sniedz bērnam tikai ļoti ierobežotu telpas izziņu. Lai to apgūtu kā īpašu realitātes kategoriju, nepieciešama praktiska pieredze tādu speciālu vardu apguvē, kas apzīmē attiecīgas pazīmes un attiecības. Šīs sakarības bērni atklāj konkrētos darbības veidos, vispirmām kārtām zīmēšanas, fiziskās kultūras un darbmācības nodarbībās.

Laika uztvere. Laiks ir tāda pati objektīvi pastāvoša realitāte kā telpa, jo visas īstenības parādības eksistē ne vien telpā, bet arī laikā. Pats izziņas objekts — laiks ir ārkārtīgi daudzšķautņaina apkārtējās īstenības puse. Laika uztvere ir īstenības parādību objektīvā ilguma, ātruma un secības atspoguļojums smadzenēs (D. Elkoņins).

Pēc D. Elkoņina domām, laika dažādo aspektu izzināšanai nepieciešama smadzeņu garozas dažādo struktūru funkcija.

Bērnam laika atspoguļošana ir daudz grūtāks uzdevums nekā telpas uztvere. Tas vispirmām kārtām izskaidrojams ar laika kā izziņas objekta dabu un ar tā lomu bērna dzīvē.

1. Laiks nestāv uz vietas, tas nemitīgi rit. Nevienu, pat vissīkāko laika vienību nevar uztvert uzreiz, vienā momentā, bet tikai pakāpeniski: vispirms sākumu, bet pēc tam beigas (sekundes, minūtes, stundas).

2. Cilvēkam nav īpaša analizatora laika uztverei. Laiku mēs izzinām pastarpināti, sajūtot savas kustības un dzīvības procesu ritmu (pulsu, elpas biežumu), vai ar speciālas ierīces — pulksteņa palīdzību. Pieaugušam cilvēkam laika uztvere rodas vairāku analizatoru darbības rezultātā, tiem (analizatoriem) apvienojoties savdabīgā kopīgā sistēmā, kura darbojas kā vienots veselais. Bērniem šādas saskaņotības analizatoru darbībā vēl nav.

3. Laika uztveri bieži izkropļo subjektīvie faktori: laikposma piesātinājums (nevaļa, pienākumi), tā nozīmīgums subjekta dzīvē, cilvēka garastāvoklis (kaut ko gaidot, ar kaut ko aizraujoties).

4. Laika posmu attiecību apzīmējumi ir nepastāvīgi, mainīgi. Tas, kas bija «rītdien», pēc nakts kļūst «šodien», bet nākamajā dienā — «vakar». Tas apstāklis, ka laiks rit nemitīgā plūsmā, ka tas ir abstrakts, neredzams un nav atdalāms no dzīves notikumiem, kurus bērns novēro, ārkārtīgi apgrūtina laika izdalīšanu un izziņu.

Zīdainis pirmoreiz orientējas pēc laika pirmā dzīves mēneša vidū, kad viņš pierod pamosties regulāri ik pēc trim stundām barošanas reizēs. Šis nosacījuma reflekss uz laiku **ir** viens no visagrākajiem bērna dzīvē.

Mazbērni un jaunākie pirmsskolēni orientējas pēc laika, balstoties uz dažādiem sadzīves notikumiem. Ja bērnu dzīvē tiek ievērots stingrs laika režīms, tad trīs četrus gadus vecs mazulis nešaubīgi atzīmē rītu («Mēs vēl neesam ēduši brokastis») vai vakaru («Mums drīz nāks pakaļ»). Viņš atšķir dienu («Drīz būs launags») un nakti («Visi guļ»). Drīzumā šiem sadzīves laikposmiem pievienojas objektīvāka rakstura dabas parādības, kuras bērni sāk uztvert kā noteiktus laika signālus: «Rīts (ziemā) — vel nav pavisam gaišs», «Vakars — jau tumšs, saulītes nav».

Bērni vēl ilgi neizprot laika objektīvo kustību, tā neatkarību no cilvēka gribas un darbības, tādēļ, pareizi lietojot dažus laika apzīmējumus, jaunākie pirmsskolēni vēl nesaskata tajos ietverto objektīvo realitāti. «Māmiņ, kad būs mana dzimšanas diena?» — «Pēc divām dienām, aizparīt.» — «Cik reiz man vel jāiet gulēt?» — «Trīs reizes.» Puisēns (4 g. 4 mēn.) ieguļas gultā, trīs reizes «iekrācas» un paziņo, ka pienākusi viņa dzimšanas diena.

Pirmsskolēnam grūti nākas izdalīt laiku kā izziņas objektu, kas neredzami, taču pastāvīgi funkcionē bērna dzīvē, taču daudz grūtāk viņam ir izdalīt laiku sen pagājušos notikumos, iztēloties tā ilgumu un nozīmi un izvietot šos notikumus pareizā secība. Tādēļ pat vecākie pirmsskolēni iedomājas, ka vecmāmiņa, kura dzīvojusi jau sen, ir, protams, redzējusi Suvorovu, Puškinu un pat Pēteri I. Ja bērnam stāsta, ka cilvēks cēlies no pērtiķa, viņš nepavisam nesaprot, kas ir tie gadu miljoni, kuri atdala dzīvnieku valsts senci no mūsdienu cilvēka.

Ptrmsskolēniem ir zināšanas tikai par tagadni un kaut kādi miglaini priekšstati par pagājušiem laikiem: «Tas bija sen.» Šajā amorfajā vārdā «sen» izpaužas vecāko pirmsskolēnu pirmie laika orientieri: «Tas notika vēl pirms kara», «Tas bija pirms revolūcijas». Taču šie atbalsti vēl nekādi nav lokalizēti reālajā vēstures pagātnē.

Laika apguve noris gausi un īstenojas tikai pašu bērnu praktiskās darbības procesā, kad audzinātājs speciāli izdala šo dzīves aspektu: «Jūs ilgi ģērbāties, tādēļ mums vairs neatliek laika iet uz mežu, būs jāpastaigājas tepat pa rotaļlaukumu», «Cik laika vajadzīgs, lai mēs visi kopā varētu uzkopt mūsu istabu? Pusstundu . . . stundu . . . Pārbaudīsim pēc pulksteņa.»

Ļoti bieži atgadās, ka bērni piecu līdz sešu gadu vecumā, atstāstot skolotāja nolasītā stāsta saturu, saista tā epizodes ar nenozīmīgiem izteicieniem — «pēc tam», «vēl», «vēlāk». Lietojot šādus vārdus, viņi ar tiem nepavisam neapzīmē noteiktu laika secību. Tieši otrādi, viņi vienkārši ignorē šo secību, nepamanīdami šo teicienu loģisko

bezjēdzību. Tā, piemēram, pēc bērnu stāstījuma par notikušo eglītes vakaru iznāk, ka Salatētis vispirms izdalījis bērniem dāvanas un tikai pēc tam paklaudzinājis ar nūju un ienācis zālē; stāstot par puisēnu, izrādās, ka viņš izsalkušo kaķēnu pārnesis mājā agrāk, nekā to ieraudzījis, ejot pie mātes uz tīrumu. Šāda laika secības sajaukšana liecina, ka bērni vel nav spējīgi saskatīt laika sakarību loģiku, kas atklājas grūtāk nekā telpisko attiecību loģika.

Lai iemācītu bērniem diferencēt laiku, audzinātāja savā stāstījumā vai notikuma raksturojuma ietver tādus vārdus kā «sakumā», «vēlāk», «agrāk», «pēc tam» un parāda konkrētam notikumam būtiski svarīgo laika attiecību jēgu. Iepazīstoties ar pulksteni un tā darbību, bērns sāk saprast, ka laiks ir neatkarīgs no cilvēka vēlmēm un darba procesa. Dažādos ikdienas praktiska darba veidos bērnam rodas reālistiskāki priekšstati par laiku un tā vienībām (stundu, dienu, diennakti).

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Jaunākajā skolas vecumā turpinās uztveres attīstība. Pilnveidojoties novērošanas spējām, uztvere aizvien vairāk pārvēršas par mērķtiecīgu un vadāmu procesu. Līdz ar uzkrāto pieredzi bērni septiņu līdz desmit gadu vecumā ātri iepazīst priekšmetus un arī ilustrācijas. Pat nepazīstamus mehānismus, augus, dažādas zīmes skolēni nešaubīdamies uztver «kategoriāli», t. i., kā noteiktas lietu grupas pārstāvjus: «Tā ir kaut kāda mašīna», «Kaut kāds krūms», «Kaut kādi burti». Saasinoties uzmanībai pret daļu un veselā attiecībām un pastiprinoties tieksmei priekšmeta uztveres procesā izprast tā jēgas sakarības, sinkrētiskums jaunāko klašu skolēniem izpaužas aizvien mazākā mērā.

Tomēr arī jaunākā vecuma skolēniem vēl vērojama zināma uztveres savdabība. Tai par iemeslu ir nereti sastopamās kļūdas telpas izzināšanā, lai gan septiņgadīgiem bērniem, salīdzinot ar pirmsskolēniem, jūtami pieaug spēja precīzāk atšķirt ģeometriskās formas un tās pareizi nosaukt (L. Svarcs, S. Muhins, M. Volo-kitina). Tomēr pareizi nosauc ģeometriskās formas tikai 5 5% skolā iestājušos bērnu (B. Hačapuridze). Pirmklasniekiem saglabājas arī tieksme priekšmetiskot viņiem nepazīstamās formas (O. Galkina, S. Sabaļins). Tādēļ jaunāko klašu skolēni cilindru nosauc par glāzi, konusu (apgāztu) par vilciņu vai jumtiņu, četrskaldņu prizmu — par stabiņu utt. Tas liecina, ka vēl nav pārvarētas grūtības, abstrahējot formu no priekšmeta.

Kā rāda ģeometrisku ķermeņu iepazīšanā pieļautās kļūdas, bērni vāji orientējas formas jautājumos, un tas ir saprotams, jo pirms iestāšanās skolā viņi parasti apgūst tikai divas formas — lodi un kubu. Pie tam kubs viņiem vairāk pazīstams kā būvmateriāls, nevis kā ģeometrisks ķermenis. Plakanās figūras viņi pazīst labāk, to skaitā kvadrātu, apli, trijstūri, dažkārt arī ovālu.

Taču pirmklasnieku zināšanās pat par šīm nedaudzajām figūrām sastopamas kļūdas, kuru iemesls ir nepareizas mācību metodes pirms iestāšanās skolā. Piemēram, bērni tilpumķermeņus bieži jauc ar plakanām formām. Uzzīmētu apli viņi nosauc par bumbiņu. Uzzīmētu bumbu (ar tai raksturīgo virsmas izliekumu, svītrojumiem un gaismas plankumiem) viņi uztver kā apli. Vēl vairāk kļūdu gadās cilindra un konusa uztverē (O. Galkina). Iemesls šajos gadījumos ir viens un tas pats — bērni netiek speciāli apmācīti saskatīt priekšmetu trešajā dimensijā, kas vispirmām kārtām tiek iepazīta ar taustes palīdzību, modelējot un konstruējot priekšmetus. Tādēļ tiklab bērnudārzu audzinātājiem, kā arī skolotājiem plašāk jāizmanto darbmācība, iepazīstinot bērnus ar tilpuma formām un nostiprinot skolēnos skaidrus priekšstatus par tām.

Jaunāko klašu skolēniem nereti ilgāku laiku saglabājas kļūdas figūru uztverē. Šo kļūdu cēlonis ir uztveres situatīvais raksturs. Tā, piemēram, daudzi no viņiem pazīst taisni, ja tā ir uzvilkta horizontāli, bet, ja tā uzzīmēta vertikāli vai ieslīpi, bērni to vairs neuztver kā taisni. Tas pats notiek ar trijstūra uztveri. Ja bērniem vārds «trijstūris» saistās tikai ar taisnstūra trijstūri un pie tam tikai ar vienu tā stāvokli telpā (piemēram, ar hipotenūzu pa labi, ar virsotni augšā), tad visus pārējos šīs figūras veidus un pat to pašu taisnstūra trijstūri, kurš pagriezts ar virsotni uz *leju,* skolēni vairs nepieskaita pie šīs ģeometrisko figūru grupas. Šāda aprobežotība liecina, ka jaunāko klašu skolēniem vēl saglabājusies neskaidra, nediferencēta uztvere.

Sī jaunāko skolēnu uztveres īpatnība, kuru atklājusi M. Ban-tova, nav saistīta ar viņu vecuma īpatnībām. Kā rāda V. Zikovas agrāk izdarītie pētījumi, tāds pats formas uztveres situatīvais raksturs novērojams arī V—VI klašu skolēniem. Tas liecina, ka skolotāji pārāk maz māca skolēniem izdalīt (abstrahēt) dažādu priekšmetu formu un tās būtiskās pazīmes, kā arī vispārināt tās atspoguļojumu.

Ja skolēniem tiek dota iespēja uztvert dažāda veida un izmēra trijstūrus dažādos stāvokļos, ja viņiem ir praktiska pieredze atsevišķu figūru un to kombināciju konstruēšanā ornamentos, apmalēs un zīmējumos, pie tam vienādās figūras vienmēr apzīmējot ar vienu un to pašu vārdu, pat 6—7 gadu vecumā bērni ātri iemācās izdalīt katras figūras būtiskās pazīmes. Viņiem izveidojas vispārināts priekšstats par ģeometrisko figūru. Šādas pieredzes gaitā attīstās apbrīnojams vērīgums figūru uztverē un diferencēšanā dažādos rakstos, izšuvumos un ornamentos. Šie bērni uz-.tver dažāda veida un izmēra trijstūrus dažādos stāvokļos.

Daudzi pirmklasnieki, norakstot no tāfeles vai no grāmatas savās burtnīcās burtus un ciparus, pieļauj tipiskas kļūdas (B. Anaņjevs, A. Popova, M. Volokitina, A. Ļubļinska). Ļoti bieži viņi raksta atspoguļojumveidā, t. i., apgriež rakstu zīmi otrādi, izlaiž vai pievieno

atsevišķus elementus, sapludina divas zīmes.

Visām šāda rakstura kļūdām ir kopīgs cēlonis — nediferencēta uztvere. Bērns uztver tikai rakstu zīmes vispārīgo veidolu, bet nesaskata tās elementus, struktūru, elementu telpiskās attiecības. Lai šādas kļūdas likvidētu, nav ieteicams likt bērnam katru zīmi vairākkārt pārrakstīt, bet gan sadalīt zīmi elementos un aktīvi to konstruēt. Jāparāda bērnam, kur, no kuras vietas sākas ripiņa, punkts, garais stabiņš, uz kuru pusi «skatās» cipara 5 īsā horizontālā līnija, kurā vietā burta līnijas savienojas.

Ļoti liela nozīme telpiskās uztveres attīstībā ir divu līdzīgu, bet kaut kādā ziņā arī atšķirīgu priekšmetu salīdzināšanai, kas palīdz bērnam izdalīt tieši tās atšķirīgās priekšmetu pazīmes, kuras ir tiem raksturīgas (L. Rumjanceva).

Skolotāja prasība visus burta (vai cipara) atsevišķos elementus ietilpināt noteiktā vietā, rakstīt tos precīzi pa līniju palielina

grūtības, ar kuram bērns sastopas ciparu un burtu rakstīšanā. Līdz ar to šādas prasības pieradina bērnus izdalīt noteiktas telpiskas pazīmes.

«Telpiskā skatījuma» attīstībā būtiska nozīme ir mērīšanas apgūšanai. Iepazīšanās ar metru un centimetru «materializē» priekšmetu telpiskās pazīmes, bet mērīšanas darbības matemātikas, darbmācības, dabaszinātņu un fiziskās kultūras stundās attīsta acumēru, prasmi novērtēt attālumu un lielumu; bērns iemācas izdalīt priekšmetu un to kombinējumu telpiskos raksturojumus.

Pieaugot prasmei bez sevišķām grūtībām izdalīt telpiskās pazīmes un sakarības, pilnveidojoties vērīgumam un izpratnei, arvien vairāk attīstās jaunāko klašu skolēnu sižetisko ilustrāciju (arī gleznu) uztveres spēja. Speciāli apmācot, bērni sāk uztvert ne tikai gleznas sižetu, bet arī kompozīcijas īpatnības, kā arī daudzas nozīmīgas detaļas. Viņi izjūt tveicīgo, karsto dienu pļaujas laika vai drēgno, miglaino gaisu uz ezera.

Šāda uztvere noris kā vienots sarežģīts process, kura gaitā doma atrodas pastāvīgā kustībā, virzoties no gleznas uztveres kopumā (no sintēzes) uz tās analīzi, pēc tam atkal uz gleznu kopumā un atkal uz aizvien sīkāku, iepriekš nepamanītu detaļu izdalīšanu, kas ļauj dziļāk izprast gleznas ideju. Gleznas nosaukuma kā vispārinājuma augstākās formas izvēle ir pilnīgi pa spēkam bērniem 7 līdz 11 gadu vecumā, un tā ir efektīvs līdzeklis, lai iemācītu skolēniem gleznā izdalīt galveno.

Jaunākajā skolas vecumā būtiski attīstās arī speciāls uztveres veids — *klausīšanās.* Jau pirmsskolas gados bērns, uztverot pieaugušā cilvēka runu, orientējas pēc viņa norādījumiem, prasībām, vērtējumiem. Viņš labprāt klausās audzinātājas stāstus, pasakas. Skolēniem klausīšanās kļūst ne vien par mācību līdzekli, bet arī par mācību darba veidu. Klausīšanās ir jebkuras mācību stundas

sastāvdaļa, jo visas skolēna darbības, viņa sekmes un tātad arī atzīmes vispirmām kārtām ir atkarīgas no viņa prasmes klausīties skolotāja izskaidrojumos un norādījumos. Bez tam bērni kritiski ieklausās savu biedru atbildēs, uzdevumu risinājumos, paskaidrojumos. Tāpat kā lasīšana, arī klausīšanās bērniem klust par savdabīgu intelektuālās darbības formu. Šī intelektuālā darbība liek ne tikai izdalīt atsevišķus vārdus un izprast katra izdalītā vārda nozīmi. Stāstījuma klausīšanās palīdz noskaidrot arī sakarības starp teikumiem, rindkopām un visbeidzot starp nodalījumiem un nodaļām. Tāpat kā gleznas uztvere, satura vispārinājums tiek dots stāsta virsrakstā un katras nodaļas apakšvirsrakstā, kas dod iespēju bērniem dziļāk izprast visu tekstu.

Jaunāko skolēnu attīstībā aizvien lielāku nozīmi gūst laika uztvere. Skolēni ir spiesti uzmanīt laiku, lai nenosebotu mācības skolā, lai paspētu līdz zvanam izpildīt uzdoto darbu, lai īstā laikā sāktu pildīt mājas uzdevumus. Bērni pierod pie noteiktā mācību stundas ilguma. Aizvien biežāk un daudzveidīgāk viņi sāk vērtēt laiku kā vienu no svarīgākajiem priekšnosacījumiem dažādu uzdevumu sekmīgai izpildei un visai cilvēka darbībai kopumā. Bērni iemācās orientēties laikā, izmantot pulksteni. Jau no agras bērnības pazīstamie laika vienību nosaukumi (stunda, minūte, diena) piepildās ar noteiktu saturu.

Tomēr pat V—VI klašu skolēni kļūdās, nosakot tādas laika vienības kā minūte vai sekunde, kā arī tādus viņiem mazpazīstamus laika intervālus kā 5, 10 un 15 minūtes.

S. Sabaļins noskaidroja, ka pirmās klases skolēnu priekšstatos viena minūte vidēji atbilst 11,5 sekundēm, trešās klases skolēniem — 24,8 sekundēm, bet piektās klases skolēniem — 31,1 sekundei. Tādējādi izrādās, ka visi bērni par zemu novērtē tik īsa intervāla ilgumu kā viena minūte, taču, bērnam pieaugot, šī kļūda samazinās. Pareizāk skolēni novērtē stundu, jo ar šo laika mērvienību viņi biežāk sastopas savā personiskajā praksē. Viņi apzinās arī savas laika uztveres subjektivitāti («Bija tik interesanti, ka mēs pat nepamanījām, ka pagājusi vesela stunda, bet mums likās tikai 10 minūtes»).

Sākot ar jaunākā skolas vecuma vidusposmu, bērni spēj orientēties diennakts iedalījumā, novērtēt dažādus laika intervālus, taupīt laiku, saprātīgi plānot veicamos uzdevumus, ņemot vērā to ilgumu. Protams, skolēni vēl ilgu laiku pieļauj rupjas kļūdas, parasti konkrētā uzdevuma veikšanai nepieciešamā laika ilgumu iedomājoties mazāku, nekā tas ir īstenībā. Tādēļ III — IV klases skolēni bieži vien nepagūst izdarīt visu to, ko viņi iepriekš nodomājuši.

Liels sasniegums jaunāko klašu skolēnu uztveres attīstībā ir tas, ka viņi sāk noteikt pirmās telpas, laika un kvantitātes sakarības.

Ikdienas dzīves praksē pirmsskolēni uzzinājuši, ka lielāka attāluma pārvarēšanai jāpatērē ilgāks laiks nekā tad, kad jānoiet īsāks ceļa gabals. Tomēr šī empīriskā pieredze ir veidojusies stihiski. Tādēļ

pat III un IV klases skolēni izjūt lielas grūtības, risinot uzdevumus par kustību vai arī tādus, kuros nepieciešams pēc garuma salīdzināt divus vienādus ceļa gabalus (viens no tiem ir taisns, turpretī otrs — līkumots) un samērot šo attālumu ar laiku, kas nepieciešams, lai noietu katru no tiem.

Skolotāju pieredze, mācot jaunākajās klasēs matemātiku pēc jaunajām programmām (M. Bantova), pārliecinoši pierāda, cik liela nozīme ir trešās klases skolēnu iepazīstināšanai ar speciāliem tādu kategoriju apzīmējumiem, kā v — ātrums, S — attālums un t — laiks. Vingrinot bērnus, sākot ar otro klasi, attiecīgi izraudzītu uzdevumu risināšanā, skolotājs panāk ne tikai īstenības pamatkategoriju nozīmes un savstarpējās sakarības izpratni. «Atkailinot» šīs būtiskās savstarpējās sakarības, tiek sekmēta priekšstatu sistēmas veidošanās, atklātas jaunas savstarpējās attiecības starp dažādām parādībām un veicināta to izmantošana skolēnu jaunrades darba (rakstot sacerejumus, sastadot uzdevumus) .

Tas viss liecina, ka skolēnu loģiskās domāšanas attīstīšanā iespējams panākt ievērojamu progresu.

Būtiska nozīme agrāko laiku uztveres attīstībā III —IV klases skolēniem ir vēstures stundām, kurās viņi lielākoties sastopas tikai ar priekšstatiem no vēsturiskās pagātnes, ar kaut kādu noteiktu sabiedrisko notikumu secību. Balstoties uz «vēstures karti», kas konkretizē jaunāko klašu skolēniem tādus abstraktus jēdzienus ka «laikmets», «periods», «gadusimtenis», skolotājs veido bērniem jaunu laika priekšstatu kvalitāti — zināšanas par vēsturisko laiku (I. Gitisa).

Veidot skolēnos priekšstatus par laiku, par tā objektīvo raksturu, par dažādu laikaposmu ilgumu lielā mērā palīdz elementāro zināšanu apgūšana dabaszinātnēs (par Zemes gada un diennakts kustību, par sēklu uzdīgšanas laiku, par sezonas parādībām) .

Starp priekšnosacījumiem, kas palīdz skolēniem uztvert laiku, būtiska loma ir arī darbības vārda mācīšanai ar tā tagadnes, pagātnes un nākotnes formām. Teikumu analīze, speciāli mainot darbības vardu laiku un attiecīgi pārkārtojot visu teikumu, palīdz noskaidrot bērniem, kāda nozīme ir darbības vārda laika formām, izdalīt un diferencēt tās, atklāj skolēniem vārdiskā apzīmējuma precizitātes nozīmi: «es nopirku, pērku, nopirkšu, izskrēju, izskrienu, izskriešu».

Tādējādi mācības — jaunāko skolēnu galvenā nodarbošanās — iepazīstina viņus ar laika kategoriju. Arvien pieaugošā patstāvība, līdzdalība oktobrēnu, bet pēc tam pionieru darbā, pulciņos un dažāda veida sabiedriskajos pasākumos pamudina bērnu biežāk, precīzāk un konsekventāk orientēties laika ritumā. Viņš mācās taupīt laiku, iepazīst tā neatgriezeniskumu, tā ārkārtīgi lielo vērtību.

Tātad:

1) uztverei nepieciešama ne tikai analizatoru gatavība, bet arī

zināma dzīves pieredze: zināšanas par lietām un prasme tās uztvert. Tādēļ uztvere veidojas visā bērna attīstības gaitā. Uztveres pilnveidošanās ir nedalāmi saistīta ar bērna vispārīgo intelektuālo attīstību;

2) bērnam uztverot priekšmetu, izšķiroša loma ir tā formai (kontūrai), ārpus kuras priekšmets nevar eksistēt. Visagrāk bērns sāk uztvert priekšmetu, pastāvot šādiem priekšnosacījumiem:

a) priekšmetam kustoties uz nekustīgu lietu fona;

b) bērnam darbojoties ar priekšmetu (manipulatīvās, priekšmetiskās darbības, priekšmeta aptaustīšana, vēlāk modelēšana, konstruēšana, attēlošana);

c) izstrādājot speciālu nosacījuma diferencētājrefleksu uz formu, lielumu, vietu telpā;

d) apzīmējot priekšmetu (tējkannu, bumbu) vai ģeometrisko formu ar vārdiem.

Krāsa kļūst par uztveramā priekšmeta akcentētu komponentu gadījumos, kad tā

a) kļuvusi par signālu speciāli izstrādāta refleksa rezultāta;

b) ir priekšmetam raksturīga pazīme;

c) tiek apzīmēta ar vārdu, uztverot nepazīstamu priekšmetu;

d) konkurē ar bērniem nepazīstamu, abstraktu ģeometrisku formu;

3) jebkura priekšmeta un tā attēla uztvere ir veselā atspoguļojums tā sastāvdaļu savstarpējā attiecībā. Šīs veselā un daļas attiecības ir mainīgas un kustīgas. Priekšmeta kā veselā uztveres procesā nepieciešams izdalīt tā pazīmes, puses, daļas (analīze) un nodibināt sakarus starp tām (sintēze). Šāda domāšanas darbība visskaidrāk izpaužas, uztverot sarežģītu saturu — gleznas un tekstus, kuru uztverei nepieciešama izpratne, t. i., kad tā kļūst par sarežģītas intelektuālās darbības formu;

4) sižetiskas ilustrācijas uztveres process noris trijos līmeņos: uzskaitījumā, aprakstīšanā un izskaidrošanā. Tas liecina, ka ilustrācijas satura izpratnes pakāpe var būt dažāda un ir atkarīga

a) no ilustrācijas satura;

b) no tā, cik tuvs ilustrācijas sižets bērna uzkrātai pieredzei;

c) no tā, kā tiek formulēts jautājums;

d) no bērna vispārīgās kultūras, no viņa prasmes novērot;

e) no bērna valodas attīstības.

Tādēļ ir iespējams, ka bērns vienlaikus uzrāda dažādus ilustrāciju uztveres līmeņus. Citiem vārdiem sakot, iespējama dažādu līmeņu līdzāspastāvēšana;

5) tiklab priekšmetu, kā arī cilvēka dzīves notikumu uztveres attīstībā svarīga loma ir priekšmetu pazīmēm un to sakariem telpā un laikā. Sākumā bērns tos izzina ikdienišķās sadzīves apstākļos ar dzīvā

vērojuma, kustības un dažādu praktisku darbību palīdzību. Izmantojot zināšanas par telpu un laiku, tās izdalot, apjēdzot un vispārinot dažādos darbības veidos, bērnam jau agri tiek radīta iespēja izdalīt šos īstenības aspektus un tos apjēgt. Tādējādi pilnveidojas bērna izziņas darbība;

6) iemācoties apzināti uztvert apkārtējo vidi, skolēni gūst iespēju teorētiskās zināšanas tieši saistīt ar savu praktisko (ārpusklases, sabiedrisko, jauno naturālistu, sporta u. iml.) darbību. Bērni apgūst prasmi apzināti un noteiktā secībā noverot apkārtni, saistīt dzīvē novērotos faktus ar tam zināšanām, kas iegūtas no grāmatām un skolotāja izskaidrojumiem. Jaunās mācību vielas teorētiskā izpratne pamudina skolēnus vēlreiz pārbaudīt praksē savus «atklājumus». Tādējādi skolēni apgūst pamatīgas, apjēgtas zināšanas un iemācās novērot. Uztveres kultūra izpaužas visa bērna izziņas darbības pilnveidošanās procesā;

7) bērna uztveres attīstībai ir raksturīga pāreja no nediferencētas, sinkrētiskas, fragmentāras priekšmetu uztveres uz lietu, notikumu un parādību sašķirotu, apjēgtu un kategoriālu atspoguļojumu to telpiskajās, laika un cēloniskajās sakarībās. Līdz ar uztveres attīstību pārveidojas arī tās struktūra, tās mehānisms. Mazuļa acs seko rokas kustībai. Lielākiem bērniem acs darbība atbrīvojas no nepieciešamības balstīties uz tausti un uz rokas kustībām. Aizvien lielāku nozīmi iegūst vārds kā uztveramā satura analīzes un vispārināšanas līdzeklis.

Jautājumi un uzdevumi

1. Izstrādājot nosacījuma refleksu, pētnieki konstatējuši, ka ģeometrisko figūru — taisnstūra un kvadrāta — atšķiršanai bērniem bija vajadzīgi 8 līdz 14 uzrādījumi. Ja šīs figūras bija v dažādās krāsās, nepieciešamo uzrādījumu skaits pieauga līdz 16 — 20. Kādēļ palielinājās, nosacījuma refleksa izveidošanās ilgums, pārveidojot eksperimentu? Cik gadus veci varēja būt pārbaudāmie?

2. Mazi bērni nereti labprāt aplūko ilustrācijas, turot tās apgrieztā stāvoklī. Viņus nemulsina tas, ka priekšmeti stāv «ar kājām: gaisā». Kādēļ? Ar ko tas izskaidrojams?

3. Pirmklasnieki parasti nesaskata atšķirību starp notikumiem, kas norisinājušies kādreiz sirmajā senatnē vai viņu vecāku agrā bērnībā. Kādēļ? Kāda likumsakarība izpaužas šādos gadījumos?

4. Bērniem uzdots izveidot stāstiņu pēc trim ilustrācijām. Ilustrācijas jāsakārto noteiktā secībā.

Sastādiet īsu šāda uzdevuma aprakstu un norādiet, kādas bērna psihiskās darbības īpašības šādā ceļā iespējams atklāt! Kā organizēt eksperimentu? Kāda vecuma bērniem šāds uzdevums piemērots?

5. Divi puisēni 6 un 10 gadu vecumā planetārijā noklausījās populāru pārrunu par planētu kustībām debess jumā. Kad viņi atgriezās mājās, vecākais zēns, paskatījies pulkstenī, bija pārsteigts:

viņš nebija domājis, ka ir jau tik vēls. Turpretī jaunākais nekādu izbrīnu neizrādīja: viņam likās, ka planetārijā viņi bijuši ļoti ilgi.

Kāds varētu būt ticamākais cēlonis tik dažādai bērnu attieksmei pret laiku?

Literatūra

Агеносова Н. Л. Развитие произвольного восприятия у де-тей дошкольного возраста. — В сб.: Психология детей дошкольного возраста. Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1964.

Богуславская З. М. Особенности графического воспроиз-ведения формы предметов у д ете й-д о школ ьн и ко в в ситуации учебного рисования. — В сб.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.

Волокитина М. Н. Особенности восприятия и изображения плоскостных фигур в дошкольном возрасте. — Ученые записки Института психологии, 1940, т. 1.

Восприятие и действие. Под ред. А. В. Запорожца. М., 1967.

Запорожец А. В. и Лисина М. И. Психологические проблемы развития детского восприятия. — В сб.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.

Кислюк Г. А. и Пиньевская Л. А. Изучение уровня развития восприятия формы у детей дошкольного возраста. — В сб.: Сенсорное воспитание. М., 1963.

Корзакова Е. И. Овладение формой предмета и ее передача в лепке дошкольниками. — В сб.: Сенсорное восприятие. М., 1963.

Люблинская А. А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей. — В сб.: Вопросы общей и детской психологии. М., 1954.

Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. Под ред. Л. В. Занкова. М., 1954.

Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М., 1960.

Усова А. П. Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада. — В сб.: Сенсорное воспитание. М., 1963.

Фарапонова Э. А. Особенности ощущений и восприятия у младших школьников. — В сб.: Психология младшего школьника. Под ред. О. И. Игнатьева. М., 1960.

Формирование восприятия пространства и пространнственных представлений у детей. Под ред. Б. Г. Ананьева. — Известия АПН РСФСР, 1956, вып. 86.

Ш а б ал и н С. Н. Восприятие формы дошкольниками. — Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, 1939, т. 18.

Шабалин С. Н. Развитие понимания реального значения единиц времени у школьников I —VII классов. — Ученые записки

Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, 1954, т. 96.

Элькин Д. Г. Восприятие времени. М., 1962.

8. nodaļa. UZMANĪBA

..

UZMANĪBAS VISPĀRĪGAIS RAKSTUROJUMS

Uzmanība nav psihisks process. Tā ir *personības psihisks stāvoklis, kas izpaužas spējā koncentrēties* uz kaut ko. Uzmanība izpaužas cilvēka *attieksmē* pret noteiktu objektu.

Uz cilvēka nervu sistēmu ik brīdi iedarbojas ļoti daudz dažādu kairinātāju: gaisma, troksnis, cilvēku runas skaņas, apģērba pieskaršanās. Darbojas arī iekšējie kairinātāji, kas izraisa izsalkuma, sāpju, slāpju, noguruma sajūtas. Šo kairinātāju iedarbības rezultātā rodas domas, rūpes, raizes, pārdzīvojumi.

No visām daudzveidīgajām iedarbībām cilvēks katra attiecīgajā brīdī izdala vienu noteiktu iedarbību vai to nelielu grupu, piemērarn, sarunas biedra runu, kuru tad arī viņš uztver sevišķi skaidri. Šai laikā cilvēks visus pārējos kairinātājus neievēro, to iedarbība tiek nobremzēta. Tādējādi šajā brīdī cilvēks ir uzmanīgs pret sarunas biedra vārdiem, tie ir viņa uzmanības centra. Taču laiks iet uz priekšu, un nu jau kāds cits kairinātājs klust par galveno. Piemēram, bažas par bērnu dažreiz kļūst tik lielas, ka nonāk mātes uzmanības centrā. Klausoties sarunas biedra, mātes uzmanība nevilšus novēršas no tā, un viņa doma tikai par bērnu.

To kairinātāju, kurš cilvēka smadzeņu garozā izraisa visspēcīgāko nervu ierosas ligzdu, sauc par *dominējošo,* t. i., galveno, bet tā iedarbības rezultātā radušos spēcīgo nervu ierosu noteikta smadzeņu šūnu sistēmā vai smadzeņu centrā — par *dominanti.*

Dominante rodas tad, kad visas citas garozas nervu šūnas nonāk aiztures stāvoklī. Uzmanībai novēršoties un tai pārvietojoties no viena priekšmeta uz citu, pārvietojas arī optimālā nervu ierosas 1 i g z d a, t. i., mainās dominante.

Uzmanības fizioloģiskais pamats tās agrīnajās, dzīvniekiem piemītošajās formās ir beznosacījuma orientācijas reflekss. I. Pavlovs to nosauca

par refleksu «kas tas?». Nonākot jaunā situācijā, dzīvnieks paskatās visapkārt, paošņā, iepazīstas ar viņam neierastajiem apstākļiem.

Arī zīdainim uzmanība vispirms rodas kā reakcija uz jauno, spilgto, neierasto.

Pieaugušā cilvēka un bērna uzmanības izraisīšanā un uzturēšanā sevišķi liela nozīme ir runai un saprātīgai aktīvai darbībai. Tiecoties pēc noteikta mērķa, cilvēks koncentrējas nevis uz šo mērķi, lai cik tas vēlams, bet uz tām darbībām, kas konkrētajos apstākļos nepieciešamas iecerētā mērķa sasniegšanai. Grūtības un mērķa sasniegšanas procesā

pieļautās kļūdas, pievēršot cilvēka uzmanību, kļūst par viņa izziņas darbības — analīzes, kritikas, pārdomu — objektiem.

Tādējādi ar beznosacījuma orientēšanās refleksu, kas ir uzmanības pamats, neaprobežojas šī stāvokļa fizioloģiskie mehānismi. Uzmanībā izpaužas personības psihiskais stāvoklis, bet līdz ar to uzmanības apjomu, pārslēgšanos, koncentrāciju lielā mērā nosaka cilvēka temperamenta iezīmes un virzība.

Atkarībā no tā, kāds ir uzmanības rašanās cēlonis, izšķirami trīs uzmanības veidi.

1. *Netīšo (primāro) uzmanību* piesaista spilgts, negaidīts, spēcīgs kairinātājs. Negaidīts pērkona grāviens, sveša cilvēka ienākšana, skaļš kliedziens pat pieaugušam cilvēkam liek atrauties no darba. Šis uzmanības veids ir beznosacījuma orientēšanās refleksa dabisks izpaudums. Netīšā uzmanība ir raksturīga maziem bērniem. Viņu uzmanību var viegli novērst no nepatīkamiem pārdzīvojumiem, parādot jaunu rotaļlietu, spožu bumbu u. tml.

2. Ja skolēns interesējas par kaut ko (par grāmatām, filmām, pastmarkām, tehniku), tad viņa uzmanību piesaista un uztur tādi priekšmeti un parādības, kas apmierina šo interesi. Arī tā ir netīša, taču *sekundārā netīšā uzmanība. Šis* uzmanības veids neprasa no skolēna piepūli, jo to saista pats priekšmets, taču nevis ar savu spilgtumu vai neparastumu, bet ar saturu, kas atbilst skolēna interesēm. Kad bērni klausās interesantu stāstu, aizņemti saistošā nodarbībā vai kopj augus dzīvās dabas stūrītī, viņos izpaužas sekundārā netīšā uzmanība.

Gadās arī tā, ka, stājoties pie darba, cilvēks pakļaujas tikai apzinātai nepieciešamībai un tīšuprāt mobilizē un virza savu uzmanību. Bet pamazām darbs aizrauj cilvēku, kļūst viņam interesants, un līdz ar to viņa uzmanība no tīšās pārvēršas par pēctīšo (netīšo sekundāro).

Šī uzmanības veida attīstīšanai jāizmanto bērnu izziņas intereses. Taču nevajag līdz ar to censties padarīt stundu par laika kavēkli. Smieklu stāstiņi, joki, rotaļas un komiskas situācijas stundā novērš skolēnu uzmanību no mācību vielas.

Skolēnu noturīgās uzmanības mobilizēšanai jāizmanto stundas saturs, darbs ar grāmatu, pārrunas, kas atbilst bērnu

interesēm un pēc satura ir viņiem piemērotas. Šai nolūkā ieteicams izmantot arī nepieciešamos uzskates līdzekļus, izanalizēt atsevišķas bērniem pazīstamas dzīves parādības, mākslinieku gleznas vai daiļliteratūras darbus, noskatīties kinofilmas un diapozitīvus.

3. *Tīšo uzmanību* cilvēks virza ar gribas piepūli, apzinoties nepieciešamību būt uzmanīgam. Parasti tīšā uzmanība ir nepieciešama, veicot neinteresantu, garlaicīgu uzdevumu, kura jēga cilvēkam pašam nav saprotama, bet ko viņš izpilda, pakļaujoties citu

cilvēku prasībām. Sevišķi lielas grūtības šis uzmanības veids sagādā maziem bērniem. Te nepieciešama liela gribas piepūle, prasme tīšuprāt novērsties, izslēgties no visiem interesantiem iespaidiem un piespiest sevi koncentrēt uzmanību uz neinteresantu saturu, uz neinteresantu darbību izpildi. Skaidrs, ka mazbērnam tīšā uzmanība nav pa spēkam.

Biežas pārejas no viena uzmanības veida uz otru, tāpat arī vienas atsevišķas dominantes stabilitāte lielā mērā ir atkarīga no augstākās nervu darbības īpatnībām. Kā zināms, mazbērna dominantei raksturīga nelīdzsvarotība (ar ierosas pārsvaru pār aizturi) ar tendenci uz nervu procesa plašu iradiāciju smadzeņu garozā. Bērniem ar paaugstinātu vai viegli izraisāmu ierosu uzmanība ātri pievēršas vajadzīgajai darbībai vai tam priekšmetam, ar kuru būs jāstrādā. Tomēr saglabāt izveidojušos dominanti šādiem bērniem ir grūtāk nekā bērniem ar gausi izraisāmu ierosu un nervu darbības grūtu pārslēgšanos.

Pie tam jāpatur vērā, ka jebkura nervu sistēmas tipa skolēniem ir raksturīgas periodiskas uzmanības svārstības. Šādi uzmanības «viļņi», gan pievēršoties galvenai darbībai, gan novēršoties no tās, novērojami jo biežāk, jo jaunāks ir bērns, jo zemāka viņa aktivitāte, jo ilgstošāks un vienveidīgāks ir veicamais darbs.

UZMANĪBAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS

AGRĀ BĒRNĪBA

Pirmie zīdaiņa koncentrēšanās izpaudumi tika fiksēti 10.— 12. dzīves dienā, kad viņa skatiens pievērsās tuvumā novietotās lampas gaismai (V. Sterns, B. Preijers). Pirmā mēneša beigās zīdainis jau vairākas sekundes spēj vērot spīdošu priekšmetu, kas kustas metra atstatumā no viņa acīm. Sešu mēnešu vecumā palielinās tiklab atstatums līdz fiksējamam priekšmetam, kā arī mazuļa koncentrēšanās ilgums. Visagrāk zīdaiņa uzmanību saista tiklab vizuāli uztverami spoži priekšmeti, kā arī skaņas. Sākot ar otro mēnesi, koncentrēšanās ilgums uz skaņām (sevišķi uz cilvēka runu) jūtami palielinās, ja skaņām pievienojas skanošā priekšmeta (vai runājošā cilvēka sejas) vizuālā uztvere.

Tā, piemēram, trīs mēnešus vecs zīdainis ilgāk ieklausās zvārgulīša skaņās, skatoties uz to, nekā tad, kad viņš zvārgulīti ne-

\

redz. Izdzirdējis pieaugušā runu, mazulis pagriež galviņu un .klausās viņa balss skaņās ilgāk, ja viņš runātāju redz. Dzīves ceturtajā piektajā mēnesī šāda balstīšanās uz priekšmeta vizuālo uztveri vairs nav tik nepieciešama.

Otrā trešajā dzīves mēnesī bērna uzmanību visvieglāk saista cilvēks. Uz cilvēka parādīšanos zīdainis reaģē ar vispārīgu sarosīšanos. Acīm redzot, to izraisa tiklab bērnam pietuvinātā pieaugušā cilvēka kustīgā seja, kā arī smaids, pavērtās lūpas, aiz kurām redzami balti, spīdoši zobi. Šis vizuāli uztveramais kairinātājs apvienojas ar dzirdamo: pieaugušais kaut ko maigi runā. Saskarsme ar cilvēku vienmēr izraisa zīdainī spēcīgu emocionālo reakciju. Visa pirmā dzīves gada laikā (acīm redzot, arī vēlākajos bērnības periodos) mazulim cilvēks saglabā visiedarbīgākā uzmanības objekta stāvokli.

Fiksējot pieaugušā sejas kustības, zīdainis it kā «pielāgo» arī savas sejas kustības uztveramajam paraugam. Šāda netīša atdarināšana manāma jau triju mēnešu vecumā. Pirmais smaids kā pozitīva emocionāla stāvokļa izpausme, bērnam paēdušam guļot sausos autiņos, parādās vēl agrāk — otrā mēneša sākumā (N. Menčinska).

Reflektoriskās darbības pilnveidošanās bērna attīstības gaitā izpaužas arī atdarināšanas paņēmienu izmaiņās. Sākumā (2 — *3* mēn. vecs) zīdainis, skatīdamies uz pieaugušo, smaida, ar savām netīšajām sejas kustībām atkārtojot viņa smaidu, turpretī 6—7 mēnešus vecs zīdainis sāk atveidot kustības ar rotaļlietām, krata grabuli, plikšķina ar rociņu pa bumbu.

Gada otrajā pusē viņš ar saviem šļupstiem atdarina atsevišķus pieaugušā runas elementus, bet gada beigās, uzmanīgi vērojot pieaugušo, atkārto balsienu virknes: «da-da» vai «da-da-da», «ba-ba» (N. Menčinska). Gada beigās mazulis atveido atsevišķas pieaugušā cilvēka darbības ar priekšmetiem (funkcionālās darbības) : ar ķemmi sukā lelli, ar lakatiņu šņauc degunu, ar karotīti maisa tasītē. Otrā dzīves gadā mazbērns jau spēj tīši atveidot kustības vai skaņu sakopojumus, uzmanīgi ielūkojoties pieaugušā cilvēka paraugā.

Sākot ar piekto mēnesi, par zīdaiņa uzmanības objektu arvien biežāk kļūst noteikti priekšmeti: spilgta rotaļlieta, spīdoša karote, ar kuriem viņš manipulē. Mazulis iepazīstas ar priekšmetu: apskata, apsūkā to. It sevišķi aktīvi bērns sāk darboties ar priekšmetiem astotajā mēnesī, cenzdamies tos ilgāk paturēt savā uzmanības lokā. Kad zīdainis iemācījies priekšmetu satvert, pievilkt sev klāt, ielikt vienu priekšmetu otrā, viņš gūst iespēju patstāvīgi mainīt priekšmetu ārējo izskatu un to stāvokli telpā. Šāda veida aktivitāte ir zīdaiņa pirmā darbības forma un viņa uzmanības saglabāšanās priekšnosacījums.

Otrajā dzīves gadā, kad mazbērns sāk staigāt, krasi palielinās to priekšmetu loks, ar kuriem viņš iepazīstas aktīvās

6. ait. Agrīnas koncentrēšanas tonnas.

darbības procesā. Paplašinās viņa uzmanības apjoms. Palielinoties mazbērna aktivitātei, mainoties un kļūstot sarežģītākām viņa priekšmetiskajām darbībām, pieaug arī viņa uzmanības noturība. Nu jau mazbērns spēj nodarbībās koncentrēties 8—10 minūtes, ievietodams figūriņas plāksnes ligzdiņā, verot riņķus uz stienīša vai pārvadājot klucīšus savā automobilī no viena istabas kakta uz otru kaktu. Otrajā un sevišķi trešajā dzīves gadā mazbērna uzmanību ne vien kaut kas piesaista, bet viņš jau pats sāk to aktīvi pievērst jauniem priekšmetiem: gleznai, pieaugušā cilvēka runai, agrāk neredzētai sejai. Ja bērns koncentrē uzmanību, pieaugušajam runājot, ieklausās viņa vārdos, tad tas nozīmē, ka radušies priekšnosacījumi viņa klausīšanās spēju attīstībai.

Pieaugošā spēja izveidot un kaut uz neilgu laiku saglabāt vienu dominanti rada iespēju ar mazbērniem viņu trešajā dzīves gadā

noorganizēt īslaicīgas nodarbības, apvienojot viņus nelielās grupās, pa 3 vai 4 bērniem katrā. Taču mazbērnu uzmanība ir trausla, vārīga, tāpēc audzinātājam vārdi pastāvīgi jāsaista ar priekšmetu demonstrēšanu, organizējot bērniem dažādas rotaļas. Trešajā dzīves gadā bērnu uzmanību var attīstīt vienīgi tādās situācijās, kad izraudzītais uztveres objekts ir kustīgs, kad tas pārveidojas. Šajā periodā bērni viegli koncentrējas arī mū-

zikas un dziesmu uztverei, pie tam mazbērnu uzmanību uztur arī viņu pašu kustības, kurās atkārtojas šīs mūzikas ritms.

Rezumēsim zīdaiņu un mazbērnu uzmanības vispārīgās īpatnības.

1. Zīdaiņa un mazbērna vecumā uzmanība ir īslaicīga, tās k o n c e n t r ē t ī b a vāja. Dominantei ir tikai īslaicīgs un nestabils raksturs. Uzmanība pastāvīgi svārstās, bez redzama iemesla pārvietojoties no viena objekta uz otru: piemēram, mazbērns divarpus gadu vecumā 12 minūšu laikā astoņas reizes mainīja rotaļas priekšmetu, pie tam koncentrēšanās ilgums uz vienu priekšmetu nepārsniedza 2 minūtes.

2. Mazbērns nespēj vadīt savu uzmanību. Tai piemīt netīšs raksturs, un to piesaista spilgts, spēcīgs vai jauns kairinātājs. Mazbērna nestabilā un viegli novēršamā uzmanība neizceļas ar kustīgumu un nepakļaujas vadīšanai, t. i., bērns nespēj to pārslēgt pēc savas vēlēšanās. Mazbērns nevar tīšuprāt mainīt uzmanības ievirzi, jo viņš nepārvalda to.

3. Mazbērnam ir ļoti šaurs uzmanības apjoms. Ja viņš tur rokā grabuli un viņam parāda citu rotaļlietu, viņš nomet pirmo un sniedzas pēc otrās. Ja trīsgadīgam bērnam sāk kaut ko stāstīt, viņš pārtrauc ēšanu. Sadalīt uzmanību starp diviem priekšmetiem vai darbībām mazbērni nespēj.

4. Jo jaunāks bērns, jo mazāk viņš spēj koncentrēties uz vārdiem, ko viņam saka. Sākumā vārdi ir tikai pielikums pie uzskatāmi uztveramiem priekšmetiem. Tikai pakāpeniski vārds iegūst tik lielu nozīmi, ka tas bez jebkāda pastiprinājuma var radīt spēcīgu nervu ierosas ligzdu. Tad (parasti pēc 2 gadiem) mazbērna uzmanību jau iespējams piesaistīt ar verbālu signālu, koncentrēt to uz verbālu instruktāžu, uz stāstījumu.

5. Tāpat kā lielākiem bērniem, arī mazbērnam uzmanība ir visnoturīgākā aktīvas darbības laikā: rotaļās, manipulācijās ar priekšmetiem, dažādās nodarbībās.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Galvenās izmaiņas pirmsskolēnu uzmanības attīstībā ir šādas:

a) paplašinās uzmanības apjoms; b) pieaug uzmanības stabilitāte; c) veidojas tīšā uzmanība.

Uzmanības apjoms

Attīstoties bērna runai, pieaugot viņa patstāvībai uzvedībā un dažādos darbības veidos, ievērojami paplašinās arī pirmsskolas vecuma bērnu uzmanības apjoms. Taču šīs izmaiņas neaprobežojas tikai ar vienlaicīgi uztveramo priekšmetu skaita palielināšanos, ar vienādu uztveres skaidrības pakāpi. Būtiska nozīme ir tam, kādi priekšmeti un kuras to puses piesaista pirmsskolēnu uzmanību. Mazbērnu vispirmām kārtām saistīja spilgtas, neparastas lietas, kuras aplūkojot viņš it kā gribēja saņemt atbildi uz jautājumu «kas tas?», turpretī pirmsskolēna uzmanību nereti piesaista ārēji gluži neievērojamas lietas. Viņus interesē lietu īpatnības un vispirmām kārtām katras lietas izlietošanas iespējas, tās uzdevums, izmantošanas veidi un paņēmieni. Pirms-skolēns it kā meklē atbildi uz šādiem jautājumiem: «Kādam nolūkam domāta šī lieta? Ko ar to var darīt?» Šis fakts liecina, ka bērnam par izziņas objektu kļūst ne tikai pats priekšmets, bet arī tā sakari ar citām lietām, vispirmām kārtām funkcionālie sakari.

Pirmsskolēns daudz biežāk un vieglāk nekā mazbērns uztver vārdus, tādēļ pieaugušā cilvēka runa kļūst par viņa uzmanības objektu.

Kā zināms, apzīmējot ar vārdu priekšmetus, to pazīmes vai darbības, notiek būtiskas izmaiņas apkārtējās vides jutekliskās izziņas procesos. Bērni sāk arvien vairāk orientēties uz vārdu kā lietas nosaukumu, kā citu bērnu un arī savas uzvedības novērtējumu, kā pavēli, prasību vai pamudinājumu.

Sākot darboties patstāvīgi, bērns aizvien biežāk izjūt vajadzību pēc pieaugušo palīdzības, pēc viņu norādījumiem, paskaidrojumiem, atzinības. Sevišķi pieaug runas kā uzmanības objekta loma, kad bērni sastopas ar pieaugušo izvirzītajiem noteikumiem un prasībām. Tā kā pieaugušie savas prasības pastiprina ar novērtējumu, tās iegūst signāla nozīmi, izdalās un izveidojas par dominantēm (V. Gorbačova, D. Godovikova, Z. Borisova). Sešu septiņu gadu vecumā bērniem šāds verbāls kairinātājs var izrādīties spēcīgāks nekā vizuāli uztveramais signāls (piemēram, spuldzītes iedegšanās).

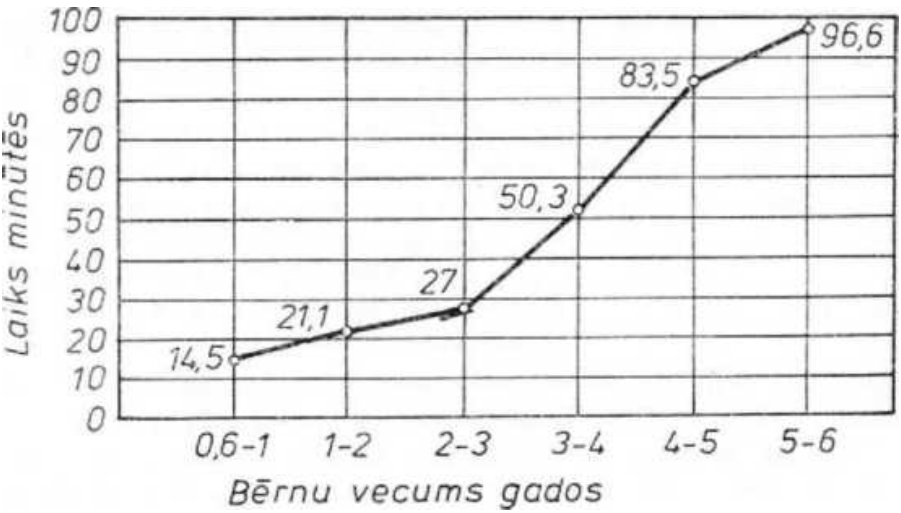
Uzmanības apjoma paplašināšanās izpaužas arī tādējādi, ka pirmsskolas vecuma beigu posmā bērns jau spēj uztvert ne tikai vienu atsevišķu priekšmetu, atsevišķu ilustrāciju. Viņš spēj uzmanīgi aplūkot pēc kārtas divus vai pat trīs objektus un katru no tiem uztvert pietiekami skaidri. Rezultāts vēl vairāk uzlabojas, ja audzinātāja pie tam izmanto salīdzināšanas paņēmienu analoģiskā un atšķirīgā izdalīšanai objektos.

Tomēr 4—6 gadu vecumā bērnu uzmanības apjoms vēl ir nepietiekošs, lai atšķirtu pēc satura sarežģītus un ārēji mazatšķirī-gus objektus vienu no otra (piemēram, burtu vai ciparu zīmes, stāstus vai ilustrācijas, kuros attēlota ziema vai mežs). Bērns kļūdās, jo abi

priekšmeti (zīmes, stāsti) viņa uztverē saplūst.

Uzmanības stabilitate

Sī uzmanības īpašība izpaužas vienas un tās pašas dominantes saglabāšanās ilgumā. Parasti šāda uzmanības stabilitāte, bērnam pieaugot, nostiprinās. Piemēram, tas izpaužas tādējādi, ka



7. att. Uzmanības stabilitātes pieaugums bērniem.

palielinās bērnu rotaļu ilgums. Viengadīgie bērni saglabā vienu dominanti vidēji 14,5 minūtes, turpretī trīsgadīgajiem šis laiks pieaug līdz 27 minūtēm; piecu sešu gadu vecumā bērni spēj saglabāt stabilu uzmanību 95—100 minūtes (Beirls) (7. att.). Par tādu pašu regulāri pieaugošu vienas dominantes saglabāšanās ilgumu liecina novērojumi, bērniem aplūkojot ilustrācijas. Jaunākie pirmsskolēni, apmierinoties ar paviršu iepazīšanos, veltī ilustrācijai 5 — 6 sekundes. Vecākie pirmsskolēni aplūko tās pašas ilustrācijas 12—19 sekundes (N. Agenosova).

Uzmanības stabilitātes rādītājs ir ne tikai novēršanās biežums, bet arī katras pauzes ilgums. Kā liecina novērojumi (T. Petuhova, V. Nočevkina), arī šai ziņā vecāko pirmsskolēnu uzmanības novēršanās no darba notiek retāk un uz īsāku laiku nekā vidējās un jaunākās grupas bērniem (4. tabula). Bērniem vecumā no 2 g. 6 mēn. līdz 3 g. 6 mēn., darbojoties 17,5 minūtes (krāsainu papīra gabaliņu izvietošana pa kārbiņām), uzmanības

4. tabula

Bērnu vecums	Vidējais ilgums (minūtēs)	
	darbojoties	novēršoties
2 g. 6 mēn.—3 g. 6 mēn.	17,5	7,8
3 „ 6 „ —4 „ 6 „	37,4	7,5
4 „ 6 „ —5 „ 6 „	51,4	6,4
5 „ 6 „ —6 „ 6 „	62,8	1,6

novēršanas gadījumu ilgums caurmēra bija 7—8 minūtes, turpretī 5—6 gadus veciem bērniem darbošanās ilgums bija gandrīz 4 reizes lielāks (62,8 minūtes), bet novēršanās gadījumu ilgums noslīdēja līdz 1,6 min. (T. Petuhova).

Dominantes pieaugošā stabilitāte liecina par nervu šūnu darbspēju nostiprināšanos, par bērnu nogurdināmības pazemināšanos, veicot kādu intelektuālu uzdevumu. To pierādīja V. Ročevki-nas eksperimenti. Viņa uzdeva vidējās un sagatavošanas grupas bērniem izpildīt Burdona uzdevuma variantu (bērniem, ātri pārskatot rindiņas, kurās dažādā secībā uzzīmētas piecas ģeometriskas figūras, ar dažādiem paņēmieniem bija jānosvītro kvadrāts un trijstūris). Izrādījās, ka sagatavošanas grupas bērniem regulāri palielinās tiklab pārskatīto figūru skaits, t. i., darba temps, ka arī tā kvalitāte: samazinās kļūdu skaits.

Salīdzinot iegūtos rezultātus, noskaidrojās, ka līdz ar gadiem palielinās vingrinājumu loma izraudzītā darbības veida apgūšanā. Vidējās grupas bērniem pārskatīto figūru skaita starpība vidēji uz vienu bērnu pirms vingrinājuma un pēc 6 vingrinājumu dienām (ik dienas 7—8 minūtes) bija +14 objekti, bet septiņgadīgajiem bērniem šī starpība palielinājās līdz 51 objektam. Pēc vingrinājumiem cēlās arī darba kvalitāte, t. i., vingrinājumu rezultāta mainījās arī uzmanības stabilitāte (5. tabula).

Kā rada minētie dati, sagatavošanas grupas bērni ātrāk par vidējo grupu apgūst jaunā darba uzdevuma prasības. Vecāko

5. *tabula*

Grupa	Pārskatīto objektu skaits 3 minūšu laikā						Pārskatīto objektu skaita pieaugums vingrinājumu gala rezultātā
	pirms vingrinājumiem			pēc vingrinājumiem			
	pavisam	izlaists	kļūdas	pavisam	izlaists	kļūdas	
Vidējā	37	5,15	2,7	51	3,7	2,5	14
Sagatavošanas	68	1,12	0,12	119	0,23	0	51

grupu bērnus vingrinājumi vairāk ietekmē: pieaug viņu

uzmanības stabilitāte, krasi samazinās kļūdu un izlaidumu skaits. Izrādījās, ka uzmanības stabilitātes ziņā vislielākās atšķirības novērojamas vecāko pirmsskolēnu vidū — atkarībā no viņu darbības īpatnībām. Vismazāk bērnus nogurdina nereglamentētas rotaļas, kurās brīvi darbojas viņu radošā iztēle, jo tās neizvirza augstas prasības bērna intelektuālai darbībai. Vislielāko saspringtību prasa darbības verbālā forma — skaitļošana, pārrunas par noklausīto stāstu, atbildes uz jautājumiem. Šis darbs prasa lielāku uzmanības sasprindzinājumu un līdz ar to vairāk nogurdina.

Dažādie nodarbību veidi izvirza bērnu aktivitātei dažādas prasības, kas tūdaļ izpaužas viņu uzmanības novēršanās biežumā un ilgumā.

Pēc V. Nočevkinas iegūtajiem datiem, bērnudārza vidējā, vecākā un sagatavošanas grupā bērnu uzmanības novēršanās skaits dzejoļa mācīšanās laikā atkārtojās 3,7 reizes; skaitļošanas nodarbībās — 2,7 reizes; nodarbībās, kurās bija jāatbild uz jautā-tājumiem par noklausīto stāstu, uzmanība novērsās tikai 1,8 reizes. Visās nodarbībās piedalījās vieni un tie paši bērni, tās notika vienā laikā un vienādā ilgumā.

Uzmanības stabilitātē ļoti krasi izpaužas bērnu individuālās atšķirības. Temperamenta īpatnības, kuras pastiprinājusi laba vai slikta audzināšana, lielā mērā ietekmē bērnam pieejamo koncentrēšanās ilgumu.

Kā rāda V. Nočevkinas eksperimenti, uzmanības stabilitāte pašsavaldīgiem, līdzsvarotiem bērniem ir 1,5—2 reizes lielāka nekā viegli uzbudināmiem.

Būtiski svarīga mēraukla, kas palīdz atklāt bērniem piemītošo koncentrēšanās spēju attīstību, ir tīšās uzmanības sākotnējās formas, kuras rodas vecākajiem pirmsskolēniem, kaut arī vēl biežāk viņu uzmanību uztur interese par pašu darbību, tās rezultātu un procesu.

Bērni 5—7 gadu vecumā mācās tīšuprāt pievērst uzmanību tiem objektiem, kur nepieciešama koncentrēšanās. Audzinātājas prasība precīzi un vienmērīgi sasvītrot priekšmeta kontūras vai mūzikas nodarbībās precīzi pēc dotā signāla pāriet no skriešanas uz lēcieniem, bet pēc tam uz soļošanu vingrina bērnu voluntāro uzmanību. Tā ir tieši saistīta ar runas apgūšanu, jo tikai vārdos iespējams izteikt darbības mērķi.

Prasme pakļaut savu uzmanību audzinātājas prasībām un pēc tam arī izprast šādas pakļaušanas nepieciešamību ir sākotnējā forma, kurā izpaužas bērna spēja regulēt savu psihisko darbību. To sekmē dažādas nodarbības, kas tiek organizētas bērnudārza vidējās, vecākajās un sagatavošanas grupās. Nepieciešamība darboties vienotā tempā un pakļauties kopīgām prasībām pat tādos gadījumos, kad nodarbība neliekas sevišķi interesanta, vingrina bērnu tīšo uzmanību. Ja

audzinātāja ilgstoši orientējas tikai uz bērnu interesi (it sevišķi sagatavošanas grupā), viņi izradās slikti sagatavoti skolai, jo neprot koncentrēties tādās nodarbības, tādos darba veidos, kas ir nepieciešami, bet interesi neizraisa: burtu elementu rakstīšanā, prasmē uzmanīgi klausīties biedru atbildes u. tml. Tā kā uzmanība nav īpaša psihiskas darbības forma, bet lielākā vai mazākā mērā iekļaujas jebkura psihiska procesā, dabiski, ka tā arī pilnveidojas dažādos bērnu psihiskas darbības veidos, kurus saprātīgi organizējuši pieaugušie.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Sasniedzot 7 gadu vecumu, parbērna pamatdarbību kļūst mācības skolā. Šī darbība izraisa būtiskas izmaiņas visu psihisko procesu norisē. Mainās arī bērna uzmanība, kurai mācību darbs izvirza jaunas, augstākas prasības. Nav nejaušība, ka vecākie pirmsskolēni neprot koncentrēties uz stundas saturu, uz skolotāja prasībām un paši uz savam darbībām, ja viņi nav iepriekš pietiekami sagatavoti darbam klasē. Šī iemesla dēļ pedagogi bieži vien ir spiesti izteikt viņiem nopietnas piezīmes.

Taču sekmīgam mācību darbam klasē un mājā nepieciešamās uzmanības īpašības attīstīt un izveidot bērnudārzā un ģimenē iespējams tikai daļēji. Tās veidojas tieši pašā mācību darba procesa.

Pirmklasnieka uzmanībai daudzējādā ziņā vēl piemīt tādas īpašības, kuras raksturīgas pirmsskolēnam. Viņa uzmanības apjoms ir šaurs, tādēļ pirmklasnieki nespēj vienlaicīgi aplūkot ilustrāciju un uzklausīt skolotajā stāstījumu par tās autora — mākslinieka dzīvi un darbību. Uztverot viņiem vēl grūti saprotamas mācību vielas saturu (pierakstītās aritmētiskās izteiksmes), bērni ātri izpilda pazīstamās darbības, bet līdz ar to aizmirst, ar kādiem skaitļiem viņi operējuši, kādu darbību rezultātā viņi ieguvuši pareizo atbildi (M. Volokitina, F. Gonoboļins), jo katrā momentā viņi koncentrējas tikai uz vienu atsevišķu savas darbības saturu.

I —II klases skolēni vēl neprot pievērst savu uzmanību tam, kas ir galvenais, būtiskais stāstījumā, ilustrācijā vai teikumā. Ja, piemēram, uzdevuma ir runa par dzeltenām un sarkanām rozēm, pie kuram atlidojuši tauriņi, skolēni no darbības ar skaitļiem ātri «noklīst» uz tauriņu krāsu, to sugām, sāk atcerēties, kur un kad viņi tos ķēruši. Pārrunās par A. Maresjeva varoņdarbu

I —II klases skolēnus visvairāk ieinteresēja nevis viņa izturība un. gribas spēks, kas palīdzēja varonim atgriezties iemīļotajā darbā, bet gan tas, ka sauca puisēnus, kuri Maresjevu atrada mežā, kas atbrauca viņam pakal, u. tml. Uzmanības pievēršanā stāsta (notikuma) maznozīmīgiem sīkumiem, uztverot sarežģītākas parādības, izpaužas šī vecuma bērniem piemītošais uztveres nediferencētais un situatīvais raksturs, neprasme analizēt, izdalīt galveno un saskatīt būtiskās sakarības uztveramajā veselajā. Neprasme izdalīt būtisko vēl vairāk

palielinās, ja skolotājs vairākkārt akcentē un tādējādi speciāli izdala kādu atsevišķu veselā elementu. Kļūdams par uztveramā kompleksa kairinātāja akcentētu komponenti šis elements piesaista sev skolēnu uzmanību. Tā, piemēram, mācoties krievu valodā burtu «ь», bērni šo mīkstinājuma līdzskani «saklausa» visur. Viņi raksta «Колья» («Коля» vieta), «вьзял», «рьама». Aritmētikā, sākumā pieraduši izpildīt darbības ar skaitļiem, skolēni, pārejot uz teksta uzdevumiem, vispirms pievērš uzmanību skaitļiem. Viņi uzreiz mēģina ar tiem izpildīt dažādas matemātiskas darbības — saskaitīt, atņemt, nemaz nepadomājot, kadeļ tas vajadzīgs.

Arī paaugstinātā emocionālā uzbudināmība, kura vēl saglabājas I—III klašu skolēniem, apgrūtina viņiem veicama uzdevuma vai skolotāja stāstījuma izpratni. Dažreiz par tādiem pārmērīgi akcentētiem veselā komponentiem, kas piesaista skolēnu uzmanību, kļūst atsevišķi personāži, kuri neieņem centrālo vietu stāstā vai ilustrācijā, vai arī atsevišķas personāžu darbības, piemēram, tādas kā iesita, aizjoņoja, bet dažreiz pat kaut kādas ārējā izskata iezīmes: varones frizūra, baltā lenta, kura karājas zobens. Šī paša iemesla dēļ bērni biežāk un labāk patur prata piemēru, kuru skolotāja minējusi stundā, nekā likumu, kura nostiprināšanai viņa šo piemēru izmantojusi.

Šīs jaunāko skolēnu uzmanības iezīmes, kuras ir saistītas ar bērnu augstākās nervu darbības vecuma īpatnībām, vel vairāk pastiprinās sakarā ar to, ka viņi nav pietiekami sagatavoti mācību darbam.

Uzmanības šauro apjomu, neprasmi to uz ilgāku laiku sadalīt starp dažādiem uzdevumiem: skatīties uz tāfeli, klausīties biedru atbildēs, skolotāja norādījumos un bez tam vel uzmanīgi sekot saviem pierakstiem burtnīcā — visu to daži skolotāji parasti uzskata par nepieļaujamu izklaidību. Protams, mācību darba nepieciešama prasme koncentrēties. Taču te jāievēro, ka daudziem bērniem, kas tikko iestājušies skolā, izveidotā dominante ir vēl ļoti vāja. Tā veidojas ar lielām grūtībām un viegli apdziest. Ātri izzudušās vietā rodas cita dominante. Bērna uzmanība slīd no viena priekšmeta uz otru, nekur uz ilgāku laiku neuzkavējoties, to piesaista jebkura, pat visniecīgākā ārējā iedarbība, jo uzmanības koncentrācijas spēks pagaidām vēl ir ļoti niecīgs.

Pirmklasnieki, nereti arī otrklasnieki ir izklaidīgi. Izklaidības cēloņi ir dažādi. Tos nepieciešams zināt, lai veiksmīgi varētu audzināt bērnu uzmanību.

1. Izklaidība nereti ir bērna pārguruma rezultāts. Ja viņš vēlu iet gulēt, ja vecāki pārslogo mazo skolēnu ar iespaidiem: ļauj vakaros skatīties televīzijas pārraides, bieži ved uz kino, ciemos — bērna nervu sistēma tiek pārmērīgi satraukta. Viņš slikti un maz guļ un tādēļ ierodas klasē samiegojies. Miegs ir sargājošā aizture. Tas traucē

dominantes izveidošanu.

2. Izklaidības cēlonis var būt elpošanas traucējumi, tātad arī traucējumi smadzeņu apgādē ar skābekli. Aizdegune izveidojušies adenoīdi (polipi), tiem palielinoties, apgrūtina elpošanu caur degunu. Bērns elpo caur kaklu, un tādējādi pazeminās viņa darbspējas. Izoperējot adenoīdus, tiek likvidēta bērna pastāvīgā miegainība un līdz ar to arī viņa izklaidība.

3. Visbiežāk bērnu uzmanības svārstīguma cēlonis ir nepietiekamā intelektuāla aktivitāte. Ja skolēns pasīvi klausās biedru atbildēs vai skolotāja garajos izskaidrojumos, viņa uzmanības stabilitāte ātri pazeminās un viņš viegli novēršas no temata. Turpretī, ja bērni klasē ir aizņemti ar interesantu darbu, kurā nepieciešama ne tikai klausīšanās, bet jārisina arī dažādi uzdevumi, ja viņi stundā izdara aktīvus novērojumus un praktiski darbojas ar mācību materiāliem, tad viņu uzmanība tiek noturēta. Skaitot nūjiņas un sastādot ornamentus, konstruējot modeļus, zīmējot ilustrācijas skolotāja stāstam, salīdzinot lietvārdu dažādo locījumu galotnes, atrodot dažāda veida trijstūru kopīgās un atšķirīgās pazīmes, bērns domā. Viņa *intelektuālā aktivitāte,* kuru atbalsta praktiskās darbības, ir *stabilās uzmanības pamats.*

Ja skolēns aizņemts ar vienmuļīgu izpildītāja darbu, bet uz skolotāja jautājumiem viņam jau sen ir gatavas atbildes, viņa uzmanība gribot negribot novērsīsies. *Uzmanību uztur domāšana.* Ja stunda nedod vielu bērna domāšanai, aktīvai prāta darbībai, tad arī skolotājs nevar gaidīt bērnu uzmanības stabilitāti, lai vai cik reižu viņš grieztos pie skolēniem ar aicinājumu būt uzmanīgiem.

4. Bērnu izklaidība var būt arī nepareizas audzināšanas rezultāts. Ja pārmērīgi gādīgie vecāki pērk bērnam pārāk daudz grāmatiņu un rotaļlietu, agri un bieži sāk viņus vest uz izstādēm, muzejiem un teātriem, bērns pierod pie nemitīgām iespaidu maiņām. Nepagūstot tikt skaidrībā par katru no tiem, nespēdams pamatīgi pārdomāt visu jauno, ko ik dienas viņam rāda pieaugušie, bērns pierod pie vieglas, paviršas iepazīšanās ar apkārtni. Viņa uzmanība slīd parādībām pa virsu. Šādos gadījumos, cīnoties ar bērnu izklaidību, pedagogam jāprot parādīt viņiem jau pazīstamo priekšmetu vai dabas parādību no jaunas puses. Nepieciešams atklāt bērniem tās priekšmeta īpašības, tās īpatnības un sakarības, kuras viņi agrāk nebija ievērojuši.

5. *Izklaidīgā uzmanība* ir līdz ar to arī *neelastīga uzmanība,* nespēja pārslēgties, t. i., tīšuprāt pārnest uzmanību no viena priekšmeta uz otru, kad tas kļūst nepieciešams. Lasot starpbrīža laikā dēku stāstu, daži II —IV klases skolēni pēc tam nav spējīgi uzreiz iekļauties mācību darbā. Viņi šķiet izklaidīgi tikai tādēļ, ka ir pārāk sakoncentrējušies uz citu saturu. Sādi fakti nereti atgadās bērniem ar inerto, flegmatisko temperamentu. Uz skolotāja jautājumu šāds skolēns nav spējīgs uzreiz atbildēt, kaut arī zina mācību vielu. Viņam nepieciešama pauze, lai

varētu pārslēgt uzmanību uz jauno saturu.

Protams, šāda izklaidīgā uzmanība biežāk atgadās jaunākiem skolēniem. Taču tas nepavisam nenozīmē, ka uzmanības nestabilitāte ir vecuma īpatnība, kura jaunāko klašu skolēniem izslēdz jebkādu iespēju ilgstoši koncentrēties: kā zināms, sešu—astoņu gadu vecumā bērni spēj ilgi klausīties interesantu stāstu, ilgu laiku nodarboties ar modeļa konstruēšanu. Kā liecina eksperimentālais mācību darbs daudzu Ļeņingradas skolu jaunākajās klasēs, kā arī speciālie pētījumi (N. Dobriņins, M. Volokitina), pat

I klases skolēni ir spējīgi saglabāt pietiekami stipru, t. i., koncentrētu un stabilu uzmanību visā 45 minūšu stundas laikā.Ļ Lai to panāktu, jāievēro šādi bērnu mācību darba organizācijas priekšnosacījumi:

1) labs stundas temps un tās pārdomāta organizācija,, lai nebūtu «tukšā laika», kuru skolotājs nereti iztērē pierakstiem uz tāfeles un mācību līdzekļu sakārtošanai;

2) precīzi, viegli saprotami un lakoniski paskaidrojumi, instruktāža, norādījumi, kurus skolotājs sniedz bērniem pirms darba sākšanas un neatkārto uzdevumu izpildes laikā.. Nav pieļaujamas nekādas liekas skolotāja sarunas ar klasi;

3) maksimāla balstīšanās uz bērnu aktīvo domāšanas darbību (iepriekš sagatavojot dažādus bērniem piemērotus uzdevumus salīdzināšanai un vispārināšanai, piemērus, slēdzienus);

4) saudzīga attieksme pret bērnu uzmanību. Skaļā balsī izteiktas piezīmes atsevišķiem skolēniem tajā laikā, kad visa klase jau strādā, novēloti paskaidrojumi, skolotāja nemotivētā staigāšana pa klasi ātri vien novērš skolēnu trauslo uzmanību;

5) stundas pamatuzdevumam un tematam atbilstošu darba veidu un formu dažādība;

6) visu skolēnu iesaistīšana mācību darbā ne tikai rakstveida uzdevumu izpildes laikā, bet arī parastajos mutvārdu vingrinājumos; bērnu uzmanības aktivizēšana, liekot viņiem sadomāt dažādus piemērus, vienādojumu risināšanas paņēmienus, novērojamā fakta izskaidrojumus. Pie tam skolotājam jāprot paturēt savā uzmanības lokā visus skolēnus;

7) pirmajā klasē papildus var izmantot arī dažus speciālos vingrinājumus un didaktiskās rotaļas novērošanas spēju attīstīšanai: «Kas ir mainījies?», «Kur kļūda?».

Izanalizējot vienas klases skolēnu koncentrēšanās iespējas dažādās mācību nodarbībās triju dienu laikā, tika konstatēti šādi uzmanības novēršanās cēloņi:

skolotāja skaļi izteiktās individuālās piezīmes klases kolektīva darba laikā trijās dienās 15 reizes iztraucēja bērnu koncentrēšanos;

iztraucēja blakussēdētāji — 40 reizes;

pauzes skolotāja darbā (tādēļ, ka ne viss bija sagatavots) — 15 reizes;

skolēns neredz paraugu, nav izpratis uzdevumu, pārjautā, nosebojas — 14 reizes;

pabeidzis darbu agrāk par citiem — 9 reizes.

Ļeņingradas Sanitārijas un higiēnas institūta Bērnu un pusaudžu higiēnas katedra (A. Rodina) no 1964. g. līdz 1966. g. pētīja bērnu noguršanas cēloņus I —II eksperimentālajās klasēs, kurās bērniem bija lielāka darba slodze nekā parastajās klasēs. Pētījums parādīja: ja tiek ievēroti pareizie uzmanības organizācijas nosacījumi, pat diezgan grūtās stundas, kuras prasīja no bērniem zināmu intelektuālo sasprindzinājumu, ne tikai nenogurdināja skolēnus vairāk nekā stundas parastajās klasēs, bet dažos gadījumos pat kāpināja viņu darba spējas. Šī atziņa apstiprina

jau K. Ušinska izteikto domu, ka bērni nogurst nevis no darba, bet no bezdarbības.

Tātad:

1) cilvēka uzmanībā izpaužas viņa ievirze uz kaut ko. Uzmanība ir nepieciešams priekšnosacījums, lai cilvēks izlases veidā atspoguļotu vienu noteiktu objektu no milzīgā objektu daudzuma, kas iedarbojas uz cilvēka nervu sistēmu katrā atsevišķā momentā;

2) bērna uzmanība, kuras pamatā ir beznosacījuma (orientācijas) reflekss, jau otrajā dzīves gadā iegūst nosacījuma refleksa raksturu. Uzmanības koncentrācijas (stabilitātes) ilgumā aizvien vairāk pieaug personības ievirzes, tās interešu, domāšanas un runas loma;

3) uzmanības fizioloģiskais pamats ir galvas smadzeņu garozā izveidojusies optimālās ierosas ligzda (dominante), kuras rašanās iespējama tikai tādā gadījumā, ja visas pārējās smadzeņu zonas atrodas aiztures stāvoklī. Tādēļ mazie bērni nav spējīgi ilgstoši koncentrēties, nostabilizēt un sadalīt uzmanību;

4) mazuļu uzmanību piesaista spilgts, spēcīgs kairinātājs. Tā ir netīšā uzmanība. Veidojoties izziņas attieksmei pret apkārtni, pirmsskolas vecumā pārveidojas arī bērna uzmanība. Tā kļūst netīša (sekundāra), t. i., balstās uz interesi. Pēc tam kad bērns ir iemācījies runāt un pakļauties noteikumiem, respektēt pieaugušo cilvēku prasības, viņam veidojas tīšā (voluntārā) uzmanība un līdz ar to palielinās viņa iespējas sadalīt un pārslēgt uzmanību, t. i., vadīt to;

5) uzmanību var un vajag audzināt. Bērnam uzmanība rodas aktīvās darbības procesā, pie tam to ne vien izraisa, bet arī uztur racionāli organizēta darbība, vispirmām kārtām aktīvs intelektuālais darbs. Organizējot bērnu mācību darbu, kura pamats ir dažādas domu aktivitātes formas, skolotājs veido viņos īpašu personības iezīmi — uzmanīgumu. Uzmanīgums izpaužas prasmē ilgstoši koncentrēties uz darbības objektu, vadīt savu uzmanību, kas ir viena no

visbūtiskākajām iezīmēm, kuras raksturo cilvēka vispārīgo gatavību darbam.

Jautajumi un uzdevumi

1. Jaunāko klašu skolēni raksta diktātus, atstāstījumus un vingrinājumus. Nereti viņi pieļauj kļūdas. Taču, pārbaudot savu darbu, bērni bieži vien šīs kļūdas nepamana, kaut gan labi zina likumus. Kā izskaidrojamas šādas parādības? Vai tās ir likumsakarīgas?

2. Vitja (II klases skolēns) gatavoja mājas uzdevumus. Pagalmā zēni spēlēja futbolu. Puisēns pirmo reizi atrāvās no lasāmgrāmatas, kad bija pagājušas 8 minūtes pēc darba sākšanas, tad vēlreiz pēc 6 minūtēm. Kad viņš sāka gatavot nākamo priekšmetu — aritmētiku, uzmanības novēršanās kļuva vēl biežāka un ilgāka.

Nosauciet cēloņus, kas varēja izraisīt šo paradibu, un izskaidrojiet tos!

3. Kad Saša pirmo reizi nokļuva cirkā, viņu visvairāk ieinteresēja manēžas strādnieki, kuri savos greznajos formas tērpos iznāca arēnā cirka numuru starpbrīžos. Saša neskatījās ne uz žonglieriem, ne vingrotājiem, bet visu laiku prašņāja, vai drīz iznākšot palīgi.

Kā izskaidrojama šāda parādība? Par kādām uzmanības īpatnībām tā liecina? Cik gadu bija Sašam?

4. Kad pie Marinas (1 g. v.) pienāca tēvs ar neierastu formas cepuri galvā, meitene izbrīnā vērās viņā un pēkšņi sāka skaļi raudāt. Kādēļ?

5. Kādēļ bērniem grūti gatavot skolas uzdevumus, ja istabā sarunājas, ja ieslēgts radio vai televizors? Vai ir ieteicams censties panākt absolūtu klusumu?

6. Sastādiet nodarbības konspektu bērnudārza vecākās grupas bērniem par tematu «Pavasaris atnācis» tā, lai panāktu viņos stabilu uzmanību!

Literatūra

Агеносова Н. JI. Развитие произвольного восприятия у детей дошкольного возраста. — В сб.: Развитие познавательных процессов. М., 1964.

Ананьев Б. Г. Воспитание внимания у школьника. Л., 1939.

Волокитина М. И. Очерки психологии младшего школьника.. М., 1955.

Гоноболин Ф. Н. Внимание младшего школьника. — В сб.: Психология младшего школьника. М., 1960.

Лехтман-Абрамович Р. Я- Воспитание внимания у школьника. — В сб.: Начальная школа, М., 1948, ч. 1.

Петухова Т. В. Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста. — Ученые записки Пятигорского педагогического института, 1955, т. 9.

Психология детей дошкольного возраста. Под ред. А. В.

Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1964

9. nodaļa. ATMIŅA UN IZTĒLĒ

..

ATMIŅAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

Atmiņas funkciju veido tāds īstenības atspoguļojums, kad cilvēks agrāk uztverto saglabā un pēc tam atveido. Citiem vārdiem sakot, pateicoties atmiņai, cilvēks atspoguļo iepriekš uztvertās parādības, kas attiecīgajā brīdī uz viņu neiedar-b o j a s.

Atmiņas materiālais pamats ir nervu pagaidu sakaru izveide galvas smadzeņu garozā. Šie nervu sakari vienmēr rodas, iedarbojoties kādam (ārējam vai iekšējam) kairinātājam uz cilvēka nervu sistēmu.

Jaunākie pētījumi atmiņas fizioloģijā liecina, ka tās mehānismi ir ļoti sarežģīti. Informācijas fiksāciju un tai sekojošu laika ziņā attālinātu atveidošanu nosaka specifiska nervu šķiedras īpašība — plastiskums, kas saistīts ar ribonukleīnskābi (RNS), īpašu olbaltumvielu savienojumu, ko satur nervu šķiedra.

Pieredzes, to skaitā arī filoģenētiskās pieredzes saglabāšanu zinātnieki arvien pārliecinošāk saista ar nervu šķiedras bioķīmisko struktūru un funkciju. Tajā it kā «iekodēta» iepriekšējo paaudžu un katra organisma individuālā pieredze.

Asociāciju lomu atmiņas darbībā atklājis jau sengrieķu filozofs Aristotelis, kaut arī viņš tās izprata kā paša cilvēka subjektīvi radītos sakarus, t. i., kā uz apkārtējo pasauli attiecinātus, bet nevis kā tādus, kas atspoguļo starp parādībām objektīvi pastāvošas attiecības.

Agrāk izveidojušos asociatīvo sistēmu atjaunošanās galvas smadzeņu garozā ir iepriekš gūto iespaidu aktualizēšanās (parasti atveidošana) atmiņā. Aktualizēšanās var notikt, jau zināmajam priekšmetam vai parādībai atkārtoti iedarbojoties, tā ir atpazīšana.

Saglabājušās iepriekšējo iespaidu pēdas var aktualizēties, uztverot jaunu saturu, kas līdzīgs vai ir kaut kādā veidā saistīts ar

agrāk uztverto. Šajos gadījumos notiek šķietami sen aizmirstā notikuma, personas, situācijas atveidošana pēc asociācijas. Nervu pagaidu sakaru izveidošanās starp dažādām smadzeņu šūnu sistēmām rada atbilstošās nervu šūnās un pievadceļos gatavību vieglākai ierosas izveidei vēlāk, to pašu kairinātāju iedarbībai atkārtojoties.

Tā kā arī vārds ir cilvēkam specifisks, ar uztveramo priekšmetu (darbību vai pazīmi) organiski saliedēts kairinātājs, nervu sakaru sistēma, kas izveidojas galvas smadzeņu garozā, ietver sevī ne tikai pirmās, bet arī otrās signālu sistēmas asociācijas..

Padomju psihologu pētījumi devuši būtisku ieguldījumu cilvēka atmiņas un tās funkciju izpratnē.

A. Ļeontjeva, A. Smirnova, P. Zinčenko, Z. Istominas, M. Sardakova darbi liecina, ka fiksācij a, t. i., pirmais atmiņas akts, neveidojas kā momentāns uztveramā priekšmeta «nospiedums» kādā plastiskā masā. Iegaumēšana ir rezultāts noteiktai cilvēka aktīvajai

darbībai ar iegaumējamo materiālu. Darbības virzība un īpatnības nodrošina iegaumējamā materiāla atlasi un noturību.

«Objekts tiek iegaumēts tad, kad tas ir subjekta darbības, priekšmets, nevis pasīvas uztveres objekts.»[41] Pat netīšās iegaumēšanas gadījumā, kad subjekts neizvirza mērķi saglabāt kaut ko atmiņā, viņa darbības virzība rada izvēles attiecību pret materiālu, nosaka viņa iegaumēšanas pilnību un stabilitāti. Tātad subjektīvajam faktoram atmiņas darbībā ir būtiska nozīme. Cilvēka interese, viņa emocionālais stāvoklis, atbildības izjūta, sagatavotība, ievirze uz to, cik ilgi saglabājams iegaumējamais materiāls, krasi izmaina atmiņas produktivitāti, apjomu un virzību..

Atbilstoši saglabājamās informācijas saturam izšķir tēlaino, kustību, emocionālo un jēdzienisko atmiņu. Atkarībā no īpatnībām, kādas ir sakariem, kas veidojas starp uztvertā materiāla daļām (starp priekšmetu tēliem vai starp vārdiem, kas veido dzirdētās pasakas vai izlasītā stāsta saturu),, izšķir tā saucamo mehānisko un loģisko atmiņu. Atbilstoši analizatoram, ar kura palīdzību cilvēks kaut ko uztver, izšķir redzes, dzirdes un kustību atmiņu.

Savu pieredzi cilvēks izmanto darbībā, ne tikai atveidojot agrākos uztvērumus. Saglabātie uztverto priekšmetu, dzīves situāciju, dzirdēto stāstījumu vai teātrī redzēto izrāžu tēli var tikt: atveidoti jaunās sakarībās, jaunās, neparastās kombinācijās un sakārtojumos. *īstenības atspoguļojumu, kombinējot agrāko uztvērumu tēlus, sauc par iztēli.* Jo oriģinālākas cilvēkam ir jaunveidoto tēlu kombinācijas,, jo lielāka nozīme tiem ir cilvēka turpmākajā darbībā, jo augstāka ir šī cilvēka radošās iztēles pakāpe. Pieaugušie cilvēki iztēli: plaši izmanto ikdienas dzīvē, jo, lai kaut ko padarītu, iepriekš ir jāiztēlojas, t. i., domās jāpriekšstata sev veicamā darba mērķis.

Lasot grāmatu vai sarunājoties, cilvēks priekšstata (t. i., iztēlojas) otra cilvēka stāvokli, pārdzīvo viņam līdzi, kas rada vislabāko kontaktu un pilnīgāko saprašanos.

Tātad iztēle piemīt un ir nepieciešama visiem cilvēkiem. Bez sapņiem, bez radošām iecerēm nebūtu tapuši kosmiskie kuģi, hidroelektrostacijas, oriģinālas ierīces.

ATMIŅAS UN IZTĒLES ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS POSMOS

AGRĀ BĒRNĪBA

Bērnu atmiņu raksturo liels plastiskums, t. i., darbojošos kairinājumu viegla fiksācija. Balstīdamies uz šo faktu, daži psihologi (E. Meimanis, K. Bīlers) uzskatīja, ka bērnam atmiņa ir labāka nekā pieaugušam cilvēkam. Taču prakse liecina, ka mazu bērnu atmiņa, kaut arī viņi ātri un viegli iegaumē materiālu, nenoliedzami ir nabagāka par pieaugušo cilvēku atmiņu. Fiksācija notiek haotiski. Bērni viegli patur atmiņā pavisam nejaušus notikumus, atsevišķus jocīgus izteicienus, pieaugušo cilvēku sarunu fragmentus. Šāds bērna atmiņā iegūlies materiāls dažkārt saglabājas ļoti ilgi un tikpat nejauši atkal «uzpeld». Bērns nemāk pārvaldīt savas atmiņas bagātības, bet tās plastiskums pastiprina bieži pilnīgi nevajadzīgā materiāla iegaumēšanas un saglabāšanas bezjēdzību.

Zīdaiņa atmiņas agrīnās izpausmes ir pirmie nosacījuma refleksi. Pēc N. Krasnogorska un N. Kasatkina datiem, zīdainim līdz trīs mēnešu vecumam nosacījuma refleksu izveidē spēj iekļauties visi analizatori.

Analizējot bērnu atmiņas attīstības procesu, P. Blonskis rakstīja, ka atsevišķie atmiņas veidi sāk funkcionēt dažādos bērnības posmos. Tā kustību atmiņa parādās jau bērna dzīves pirmajā mēnesī. Pusgada vecumā spilgti izpaužas emocionālā atmiņa. Pirmā dzīves gada beigās un otrajā gadā bērniem parādās tēlaina atmiņa, atsevišķi priekšstati.

Verbālā atmiņa, t. i., vārdiskā materiāla saglabāšana un atveidošana, sak funkcionēt otrajā dzīves gadā, bet sevišķi strauji tā attīstās pēc 7—8 gadiem, kas ir tieši saistīts ar bērna mācīšanos skola, ar viņa rakstu valodas attīstību.

Pirmā dzīves gada laikā bērns uzkrāj zināmu juteklisku un praktisku pieredzi, viņam veidojas elementāri priekšstati. Šī pieredze vispirms izpaužas atpazīšanā. Speciāls M. Sehtera pētījums atklāja to, ka, lai notiktu atpazīšanas process, nepieciešams, pirmkārt, zināt pazīmes (t. i., priekšmetam vai priekšmetu grupai raksturīgās iezīmes), otrkārt, nepieciešama prasme šīs pazīmes saskatīt uztveramajā priekšmeta.

Atpazīšanas procesā atmiņa vēl nediferencējas no uztveres. Kad tuvojas pazīstams cilvēks — māte, audzinātājas, aukles — zīdainis reaģē ar sakustēšanos, smaidu, vēlāk ar priecīgam skaņām un beidzot roku, galvas, ķermeņa kustībām. Otrajā dzīves pusgadā bērns dod priekšroku pazīstamai rotaļlietai, kaut arī tieši jaunā rotaļlieta viņā rada spilgti izteiktu orientēšanas reakciju. Viņš pazīst to, ar ko jau

daudzkārt spēlējies. Piecu mēnešu vecumā zīdainis pazīst tuviniekus pēc balsīm. Pamanīts, ka pirmā dzīves gada beigās bērni pazīst daudzkārt dzirdētu motīvu (polku, dziesmiņu), ar kura uztveri viņam saistās pozitīvs emocionāls pārdzīvojums. Te, kā redzams, būtiska nozīme ir nevis melodijai, bet mūzikas ritmam, tās skaļumam un izteiksmībai.

Pirmā dzīves gada laikā manāmi palielinās atpazīšanas latentais jeb slēptais periods. Astoņus deviņus mēnešus vecs bērns pazīst tuvu cilvēku pēc divu trīs nedēļu atšķirtības, bet bērns otrajā dzīves gadā spēj pazīt pazīstamu seju pēc pusotra līdz divu mēnešu pārtraukuma. Trīsgadīgs bērns pazīst apkārtni ar dārzu, māju, ceļu, kurā pirms gada pavadījis vasaru.[42] Otrajā dzīves gadā krasi palielinās bērna atmiņas apjoms un noturība, kas saistās ne tikai ar bērna nervu aparāta nobriešanu, bet arī ar staigāšanas mākas apguvi, kura sekmē bērna pieredzes strauju bagātināšanos.

Motoriskās atmiņas attīstība sākas pirmā dzīves gada vidū. Priekšmetisko darbību apguve rada labvēlīgus apstākļus veicamo kustību un darbību iegaumēšanai. Tās kustības un darbības,, kuras ar bērnam vēlamā rezultāta sasniegšanu gūst emocionāli spēcīgu un lietišķu pastiprinājumu, ātri nostiprinās. Otrajā dzīves gadā vienkāršās priekšmetu satveršanas kustības tiek izdarītas viegli un organizēti. Bērns tās atveido, kad nepieciešams,, atbilstošos apstākļos.

Vērojot bērnus otrajā dzīves gadā, J. Bibanova. atzīmēja, ka pēc 1 gada un 6 mēnešiem bērni, kuri dzīvo apstākļos, kas nodrošina viņiem brīvu pārvietošanos pietiekami lielā platībā, kuriem pieejamas viņu fiziskajiem spēkiem atbilstošas, saistošas priekšmetiskas rotaļlietas, tīši veic šādas darbības: pārnesa, vizina, aizsniedz, ripiņai ielien, izvelk, iebāž, metā, būve, pievelk, izņem, aizver, saitē (zābakus).

Trešajā dzīves gadā uz kustību atmiņas bāzes bērnam izstrādājas sākotnējas, vēl ļoti neveiklas un nepilnas izpildes darbības. Tās ir to iemaņu pamats, kas veidojas turpmākajos periodos. Pie šādām iemaņām, kas vēl nav izveidojušās, pieder, piemēram, roku mazgāšanas kustības, darbība ar karoti ēdot,, zābaku saitēšana, apģērba aizpogāšana, kāpšana pari šķēršļiem, skriešana, lēkšana un daudzas citas.

Šai laikā ir mērķtiecīgi sākt bērniem mācīt mest un ķert bumbu, to atsist, palēkties, darboties ar zīmuli un šķērēm. Mazu bērnu smadzeņu garozā izveidojušos nervu sakaru labilitāte un nestabilitāte kavē šo kustību ātru automatizēšanos, bez kā nav iedomājama iemaņa. Pat uz īsu laiku pārtraucot atkārtojumus vai nekontrolējot veicamās kustības, izveidojušās asociācijas (pēdas) ātri zūd, dziest un stereotips, kas tikko iezīmējies, izirst.

Agrajā bērna vecumā attīstās sevišķi svarīgs atmiņas veids — vardu atmiņa. Sākot ar 6 mēnešu vecumu, bērns iegaumē atsevišķus

skaņu sakopojumus, pēc tam arī vārdus, kas saistīti ar noteiktiem priekšmetiem, personām, darbībām. Kad otrajā dzīves gada bērns veic vienkāršus tāda tipa uzdevumus kā «atnes lelli», «noliec karoti», viņš operē ar vārdisko atmiņu, kaut arī nesaprot katra atsevišķā šajā īsajā teikumā iekļautā vārda jēgu. Sarunu valodas apgūšana rada būtiskas izmaiņas arī pašā atmiņas procesa norise, īpaši tad, kad vārdi iegūst vispārināšanas raksturu.

Šajā laikā vēl iespējams speciāli izdalīt vārdisko atmiņu, vēlāk tā saplūst ar jēdzienisko. Sarunu valodas apgūšana sekmē strauju jēdzieniskas, kā arī veselu vārdu ķēžu, kompleksu atmiņas attīstību. Bērni sakumā stereotipi atbild uz trafaretiem jautājumiem, rīkojumiem, piezīmēm, ko pieaugušie pastāvīgi atkārto, ka, piemēram: «Pagriezies uz sāniem un guli!» vai «Saki, kā tevi sauc!».

Nav jābrīnās, ka tieši šajā vecumā bērni sevišķi viegli iegaumē jocīgus teicienus, trāpīgus vārdus, dziesmiņas un dzejoļus, sakāmvārdus, ko dzird no pieaugušajiem. Mazie labprāt un veikli iesprauž atsevišķus vārdus, ko pieaugušie pazīstamā tekstā izlaiž, bet pēc tam atkārto veselus pantiņus: «Mazs zaķītis, mazs .. . (kaķītis) uz ceļa ... (satikās) un... (brīnījās).»

Otrajā dzīves gadā sācis staigāt, bērns iepazīst daudz priekšmetu, lietu un, atšķirīgi ar tām darbodamies, bagātina savas zi-našanaspar apkārtējo pasauli. Tā sāk krāties pirmie priekšstati par lietam, cilvēkiem, notikumiem, priekšstati par attālumu un virzienu, par izdarāmajām kustībām. Uz atgriezeniskās aferentā-cijas izveides pamata darbības ar priekšmetiem kļūst precīzākas, saskaņotākas un daudzveidīgākas.

Mainās arī pats atmiņas process: tā pakāpeniski atbrīvojas no uztveres balsta. Līdztekus atpazīšanai veidojas arī atveidošana, sakumā netīša, ko izraisa pieaugušo jautājums, uzvedinājums, līdzīgs priekšmets vai situācija, bet pēc tam arī tīša atveidošana.

Atveidošanas agrīnās formas skaidri atklājas kustību atmiņā, piemēram, bērna telpiskajā orientācijā pazīstamā apkārtnē. Ja bumba paripojusi zem dīvāna, bērns nākamajā dienā to pārliecinoši meklē tieši tur (2 g. 4 mēn.) Vēlēdamies parādīt viesim savu rotaļlietu, bērns to sameklē kastē, kurā tā parasti glabājas. Jau

2 gadu vecuma bērns brīvi orientējas ne tikai savā istabā, bet arī

gaitenī, otrā istabā vai virtuvē, ja pats (nevis vecmāmiņas vai mātes rokās) tur vairākkārt uzturējies, pēc 2 gadiem bērns iegaumē to cilvēku vārdus, ar kuriem pirms kāda laika ticies, arī kaķa, suņa, govs vārdu. Bērni iegaumē pat cilvēka apģērba detaļas, kas pirmajā iepazīšanās brīdī izraisījušas sevišķi spilgtu emocionālu reakciju.

Šādas atmiņas izpausmes ir izteikti netīšas, «izprovocētas». Atbilstošie tēli bērna apziņā uzpeld ārēja stimula, grūdiena ietekmē, visbiežāk uz kāda iespaida, līdzības pamata. Visbiežāk tā ir uz līdzības

vai saskares (laika un telpa) asociācijas balstīta emocionāli pastiprināta agrākā uztvēruma atveidošana. Mēdz teikt, ka bērna atmiņa ir viņa interese.

Ieraugot, ka māte uzvilkusi svētku tērpu, kura viņa iet ciemos vai uz teātri, bērns (1 g. 7 mēn.) sāk raudāt — viņš paredz, ka māte izies no mājām. Izdzirdusi, ka kaimiņu istaba šķind trauki, meitene (2 g. 4 mēn.) šīs skaņas saista ar pusdienu galda klāšanu un sāk raudāt, jo viņai ļoti netīk ēst.

Būtisks sasniegums agrā vecuma bērnu atmiņas attīstība ir iegaumēšana un atveidošana pēc parauga, bet vēlāk arī pēc vārdiska rīkojuma. Taču tie ir tikai vēlākas tīšas atmiņas aizsākumi.

Praktiskās pieredzes uzkrāšana agrajā bērnība sekmē iztēles attīstības sākumus. Jebkuras darbības pirmā apjausma vai darbības rezultāta gaidīšana prasa iztēli. Otrajā un trešajā dzīves gadā bērns apgūst atdarināšanu, un ne tikai tiešo, bet arī ar zināmu laika atstarpi. Trešajā dzīves gadā bērni jau spēj veikt tādas darbības, kurās viņi atveido konkrēta cilvēka rīcību: mātes, audzinātājas, vecākā brāļa rīcību. Bērns mazgā lellei seju, soda lācīti, baro zaķēnu.

Agrā vecuma bērnu darbības aktos grūti nodalīt atveidošanu no iztēles. Taču jau agrajos iztēles attīstības posmos samanāms, ka bērni savās darbībās ienes šo to no jauna, viena situācijā ievij elementus no kādas citas, tas, protams, notiek bez īpaša nolūka.

Miša (2 g. 10 mēn.) pienesis pie kastes spainīti ar smiltīm, bet spainītis viņam izslīd no rokām un apgāžas ar dibenu uz augšu. Miša momentāni uzsēdina uz tā savu plīša sunīti. Sunītis nokrīt, zēns pabāž to zem spaiņa — «noslēpj mājā».

Šādās vienkāršās rotaļās un bērna darbībā ar priekšmetiem uz atdarināšanas pamata un balstoties uz līdzības asociācijām tad arī izpaužas bērnu iztēles agrīnās formas.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Pirmsskolas vecumā bērns apgūst nozīmīgu pieredzi, kura sistemātiski bagātinās: uzkrājas zināšanas, pirmām kārtām priekšstati un pirmie jēdzieni; bērns apgūst iemaņas, prasmes. Domu, pārdzīvoto jutu pēdas saglabājas arvien vairāk un uz ilgāku laiku. Bērna tālākajā intelektuālajā attīstībā liela nozīme ir tēlainajai atmiņai, kura visintensīvāk bagātinās tieši pirmsskolas vecumā.

Tēlaina atmiņa

Priekšstati jeb priekšmetu agrāko uztvērumu tēli veido pirmsskolas vecuma bērna atmiņas galveno saturu. Pirmām kārtam tie ir priekšstati par apkārtējiem cilvēkiem un viņu darbībām, par sadzīves priekšmetiem, par augļiem un kokiem, par zvēriem un putniem, par telpu un laiku u. tml.

Bērnu agrīnie priekšstati ir neskaidri, nediferencēti, saraustīti, nesistemātiski un statiski. Šīs priekšstatu īpatnības skaidri atklājas

dažādos pirmsskolas vecuma bērna darbības veidos, raksturojot gan viņa atmiņu, gan iztēli. Visskaidrāk tas saskatāms, pētot bērnu zīmējumus. Ārzemju zinātnieki (V. Sterns, K. Bīlers, L. Makartijs, Dž. Selijs, L. Emss, D. Ans-bahers u. c.) pievērsa uzmanību tam, ka dažādu laikmetu, zemju un tautu bērnu zīmējumiem par vienu un to pašu tematu ir vairākas kopīgas iezīmes. Tika atzīmēts, ka līdz ar bērnu vecumu viņu zīmējumi mainās, pie tam šīs izmaiņas vienmēr noris noteiktā secība.

Šie novērojumi kļuva par pamatu tādas teorijas izveidei, kuras pamatatziņas ir šādas:

1) bērnu zīmējumi liecina par viņu priekšstatu īpatnībām. Kļūdas un pat attēlotā priekšmeta, piemēram, cilvēka figūras, dzīvnieka kroplums liecina par to, ka bērniem ir nepareizi, izkropļoti priekšstatu tēli;

2) bērna zīmējums izmainās, pakāpeniski izejot trīs vecuma nosacītas attīstības stadijas:

a) ķeburu stadiju (2 — 3 gadi);

b) shēmas stadiju (4—8 gadi);

c) bezshēmas stadiju (8 — 12 gadi).

Līdz 3 gadu vecumam bērns vienkārši ar zīmuli švīkā papīru un apmierinās ar iegūtajiem ķeburiem. Viņu interesē pats švīkāšanas process. Pēc 4 gadu vecuma viņš jau kaut ko attēlo, piemēram, cilvēciņu. Taču viņa zīmējumi ir kropli.

Tēlu izkropļojumu shēmas stadijā raksturo tas, ka a) zīmējuma trūkst galveno daļu; b) rupji sagrozīta daļu un visas figūras forma; cilvēka galva ir ovāla, trijstūraina, kvadrātiska, rokas — svītriņas vai ovāli; c) krasi sagrozītas proporcijas starp daļām: galva milzīga, bet kājas īsiņas, rokas garas, rumpis maziņš; d) patvaļīgi palielināts vai pamazināts daļu skaits: viena roka vai trīs rokas, divi deguni vai mutes; e) rupjas kļūdas ir visas figūras un atsevišķu tās daļu telpiskajā izkārtojumā: mute un deguns uzzīmēti ārpus galvas, rokas izaugušas no galvas, vidukļa vai gurna, kājas pagrieztas profilā, bet seja pretī, seja profilā,[1] bet abas acis tās viena puse u. tml.; f) attēlotas liekas detaļas, bet trūkst galveno daļu: cilvēka uzvalkam ir pogas, galvā cepure, lenta, pīpe zobos, bet nav kāju, roku u. tml.; g) attēla caurspīdīgums: zem cepures redzama galva ar frizūru, cauri biksēm — kājas (sk. 8. zīm. a, b, c).

Zīmējumi," kas atbilst augstākai stadijai, priekšmetu attēlo pareizi (8. zīm. d);

3) pāreju no zemākas stadijas uz augstāku bērnu zīmējumos nosaka viņu vecums. Tā kā bērnu priekšstati un velmēs nobriest it kā pilnīgi nepatvaļīgi (spontāni), apmācība nevar paātrināt zīmējumu attīstības stadiju norisi, tātad nespēj ietekmēt priekšstatu veidošanās procesu;

4) tā kā bērns attēlo to, ko pārdzīvo (nevis to, ko zina vai redz), viņš savos zīmējumos simboliski, nosacīti attēlo tas priekšmeta daļas, kas atstāj uz viņu visspēcīgākos emocionālos iespaidus. Tāpēc nav nozīmes mācīt bērnam noverot. Viņš to tik un tā nespēj, viņš nevar izmainīt dabas nosacītos, pēc būtības izkropļotos priekšstatus par lietām.

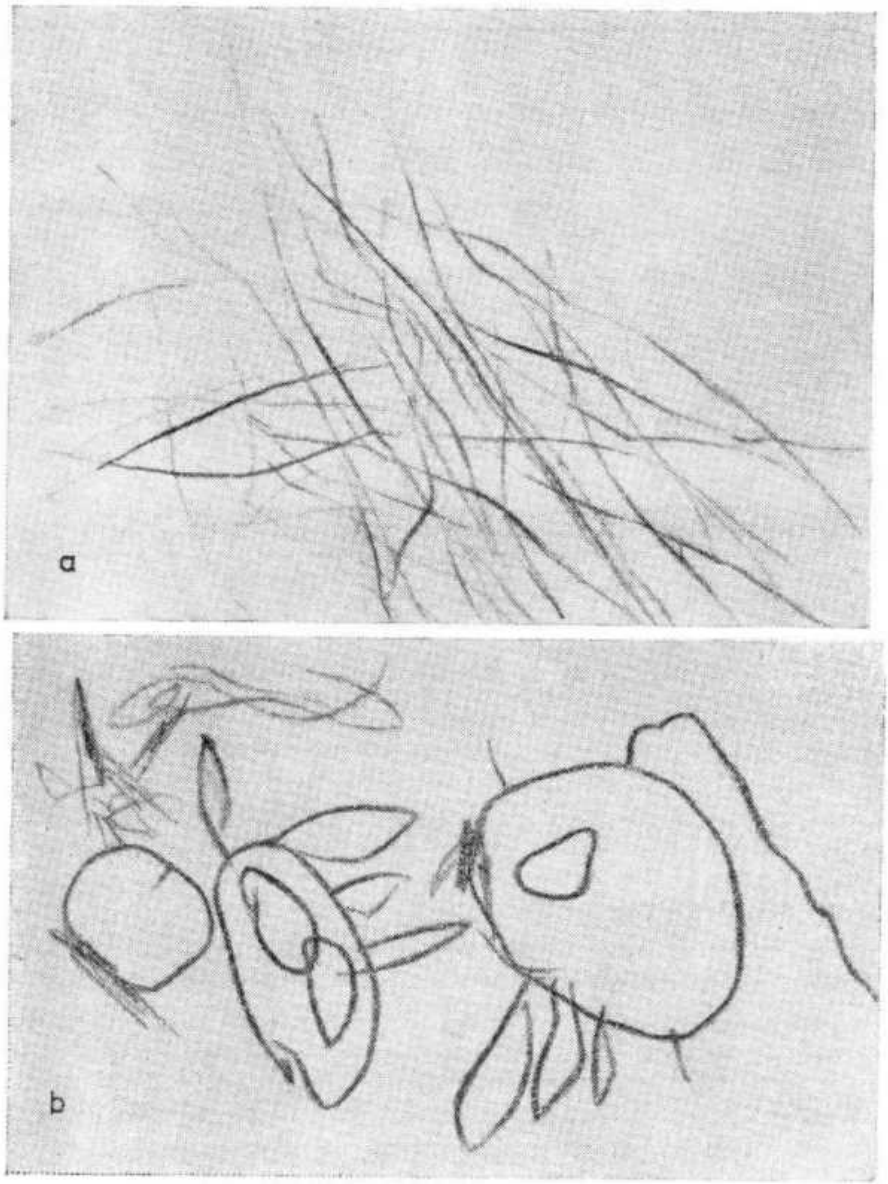
Līdzīga teorija, ko ilgi un stabili izmantoja gan teorētiķi, gan praktiķi, balstīta uz divām dziļi kļūdainām metodoloģiskām tēzēm. Tās atbilst apziņas ideālistiskai izpratnei, ka arī bērnu apziņas attīstības procesu metafiziskai analīzei. Pirmkārt, attēls tiek identificēts ar atspoguļojumu, kam nav nedz teorētiska, nedz praktiska attaisnojuma. Atspoguļošana ir uztveramā priekšmeta subjektīvā tēla radīšana. Tā attēlojums uz papīra jau ir pavisam cits process, kurā nepieciešamas ne tikai vairākas (un krietni sarežģītas) grafiskas iemaņas, bet arī speciālas prasmes attēlot reāli trijās dimensijās priekšstatītu priekšmeta tēlu plakne un mazākos izmēros. Otrkārt, autoru iezīmētas priekšstatu attīstības stadijas tiek uzskatītas par pilnīgi spontānam, kas radušās, pasīvi nobriestot. Līdz ar to bērna pāreju no zemākas stadijas augstākā nosaka bioloģiskais faktors un tā nav saistīta ar mācīšanu, bērna dzīves un darbības organizēšanu.

Padomju pedagogu un psihologu pētījumi (O. Galkina, J. Ignatjevs, J. Kovaļska, I. Korņijenko, A. Ļubļinska, Ņ. Sakuļina, J. Fļorina u. c.) apgāž šīs abas nostādnes.

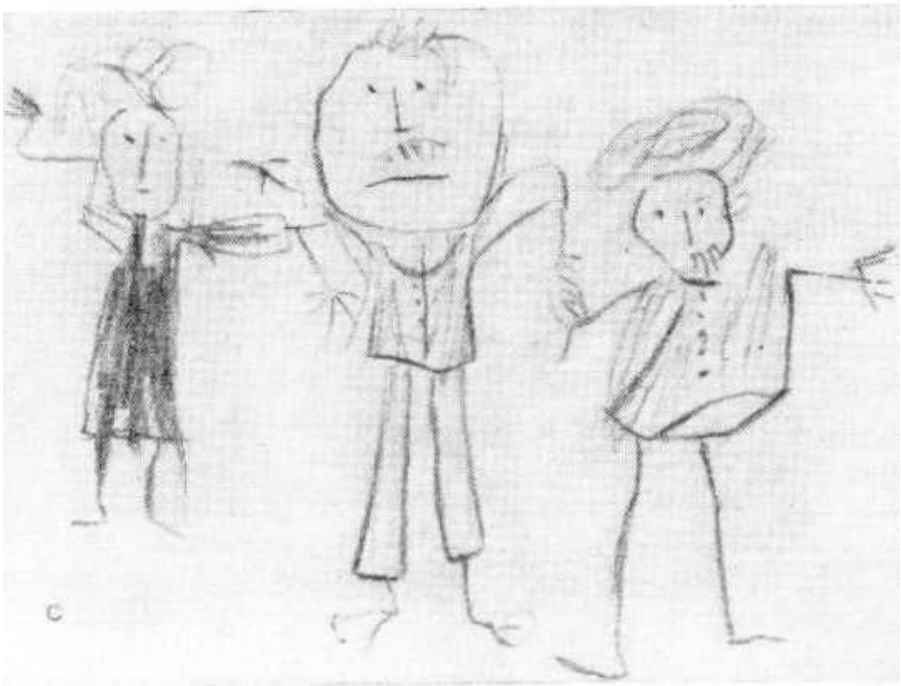
Pareizi organizēta bērnu zīmētmācīšanas un veidošanas prakse liecina:

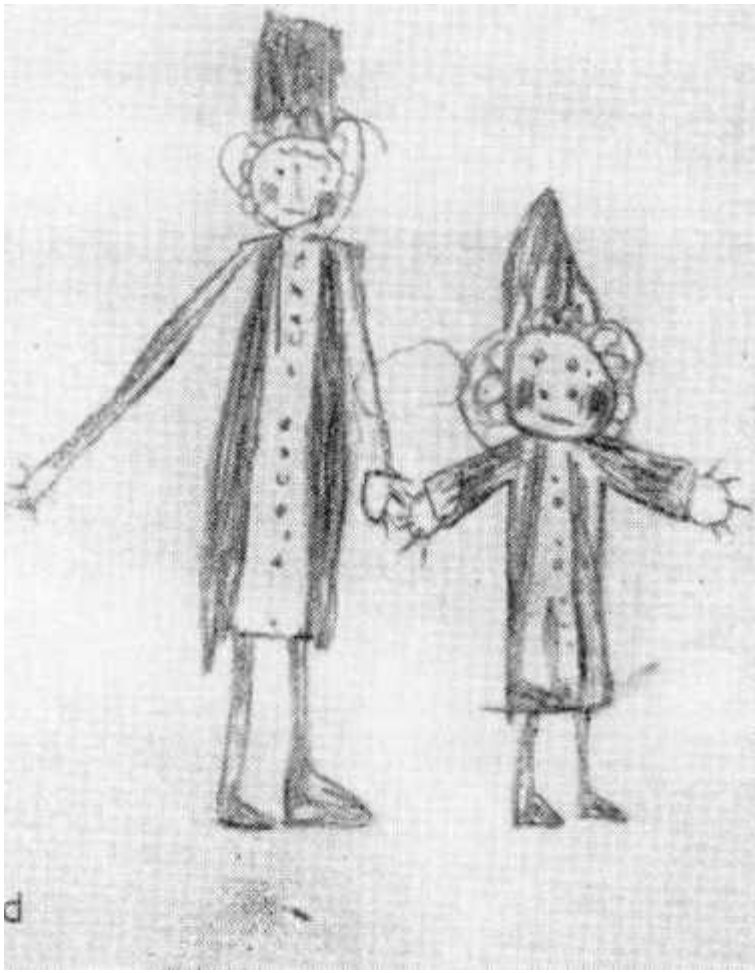
1) eksistē liela atšķirība starp to, ka trīs līdz piecus gadus vecs bērns priekšstata vienu vai otru priekšmetu un kā viņš to attēlo uz papīra.

Tika veikti speciāli eksperimenti. Trīs četrus gadus veciem bērniem ļāva no vairākiem zīmējumiem par vienu un to pašu tematu izvēlēties vislabāko. Tie bija citu tāda paša vecuma bērnu zīmējumi, pieauguša cilvēka un paša zīmējums. Izrādījās, ka bērns pārliecināti izvēlas pareizo pieaugušā zīmējumu, bet nevis savu vai tikpat kļūdaino cita bērna zīmējumu. Tātad bērnam



i





izveidojies pareizs priekšmeta tēls. Tikai šis tēls ir neskaidrs, saplūdis, nedalīts. Tā galvenās daļas neizdalās, un bērnam nav skaidra ne katras daļas forma, ne telpiskā attiecība pret citām daļām un visu figūru kopumā. Par to liecina arī citi fakti. Tā, piemēram, ja bērnu «shēmas stadijā» lūdzam kritiski aplūkot savu zīmējumu un, piemēram, jautājam: «Uz kā cilvēkam balstās galva? Kā tā griežas pa labi un kreisi?» — bērns ļoti ātri izlabo savu zīmējumu. Viņš pamana kļūdu vai izlaistas daļas savā zīmējumā: kaklu, rokas, ausis; nosvītro liekos degunus, roku pirkstus u. tml.;

2) katra cilvēka, to skaitā arī pirmsskolas vecuma bērna tēlotājdarbībā būtiska nozīme ir tam, kādā pakāpē viņš apguvis prasmes novērot un zīmēt;

3) Z. Boguslavska speciāli pētīja, kā pirmsskolas vecuma bērni uztver un attēlo ģeometriskās un priekšmetu formas. Pētījums apstiprināja, ka iezīmētās attēlošanas stadijas nosaka nevis bērnu vecumīpašības, bet šīs stadijas vistiešākā veidā ir atkarīgas no tā, vai bērni ir iemācīti novērot un pareizi attēlot. Šo secinājumu jau agrāk

bija izteikuši arī citi padomju psihologi.

Z. Boguslavskas pētījums liecina, ka

a) mācību process dod visai dažādus rezultātus atkarībā no metodes, ko izmanto pedagogs. Mācot bērnu iepriekš aplūkot priekšmeta formu, tā uzbūvi, gūstam nesalīdzināmi lielākus un ātrākus panākumus attēla attīstībā nekā tad, ja trafareti «iedzenam» gatavas grafiskās shēmas;

b) bērnu zīmējumi ievērojami uzlabojas, ja viņiem tiek veidoti nevis atsevišķi, bet vispārināti priekšstati par priekšmetiem, to formām;

c) nepieciešamo redzes un kustību sakaru trūkums ir galvenais cēlonis krasai atšķirībai, kāda bērniem ir starp priekšstatiem par objektiem un to attēlojumu.

Mācīt prasmi no veselā izdalīt daļas, atrast katrai savu vietu (analīze) un saskatīt tās kopsakarā (sintēze) — tas ir pirmais bērnu zīmējumu kvalitātes paaugstināšanas nosacījums. Ne mazāka nozīme ir zīmētmācīšanai: kā izvietot priekšmetus uz papīra lapas plaknes, kā noteikt proporcijas mērogā, attēlot priekšmetus to kopsakarā, perspektīvā, apjomīgas figūras plaknē utt. Bez speciālām zināšanām pat vidusskolēni zīmē ar rupjām kļūdām.

Pētnieki pierādījuši, ka bērnu priekšstatu īpatnības uzskatāmi atklājas tādos zīmējumos, kuros bērnam ne vien jāatveido redzētais notikums, bet arī jāiztēlojas, balstoties uz tām zināšanām, pirmām kārtām priekšstatiem, kuriem viņā bija jāizveidojas (A. Ļubļinska).

Ir zināms, ka vairāki autori cenšas piedēvēt pirmsskolas vecuma bērnam tādu pašu iztēles kā atmiņas bagātību. Taču bērniem raksturīgais izdomas vieglums vēl nav viņu iztēles attīstības augsta līmeņa rādītājs.

Pēc vairākkārtējas S. Maršaka stāsta «Ugunsgrēks» noklausīšanās, pārrunām un dažādu tēmai atbilstošu attēlu aplūkošanas bērniem bija jāzīmē ugunsgrēks.

Mazuļi savos zīmējumos atspoguļoja nenoteiktas formas dzelteni sarkanus plankumus, acīm redzot, uguni. Četrus piecus gadus veciem bērniem no koptēla izdalījās galvenie priekšmeti: degoša māja, ugunsdzēsēji, kuri automašīnās brauc dzēst ugunsgrēku. Daži bērni savā iztēlē mehāniski apvienoja viņiem no prakses pazīstamo automašīnu ar ugunsdzēsējiem ar to, ko stāsta Maršaks.[43] Tāpēc izveidojās zīmējums, kurā ugunsdzēsēju mašīnai pa priekšu traucas jātnieks zirgā. Kāda cita bērna zīmējumā zirgs ar jātnieku bija iejūgts ugunsdzēsēju mašīnā. Visai oriģināla bija ugunsdzēsības torņa funkcijas interpretācija. Bērni dzīvē ar to nebija sastapušies, tā nozīme telefonu un radio laikmetā bērniem nav izprotama. Taču stāstā tas ir pieminēts, un tāpēc piecgadīgie bērni uz papīra uzzīmēja, ka no torņa ugunsdzēsēji aplaista māju vai ar cirvjiem rokā ar izpletņiem lec no tā

uz degošā jumta, vai arī tornis tiek izmantots kā ceļamkrāns, kas paceļ no zemes spaiņus ar ūdeni.

Gados vecāku bērnu zīmējumos ugunsgrēka tēls vēl vairāk diferencēts. Parādās ļaudis, kas ugunsdzēsējiem palīdz uguni dzēst; priekšmeti, ko cilvēki izmet pa logiem. Attēls kļūst par sižetisku zīmējumu ar daudziem priekšmetiem, dinamisks un apjēgts. Sākumā amorfie bērnu iztēles tēli viņu priekšstatu tīšas kombinēšanas ceļā pārvēršas radošās kompozīcijās.

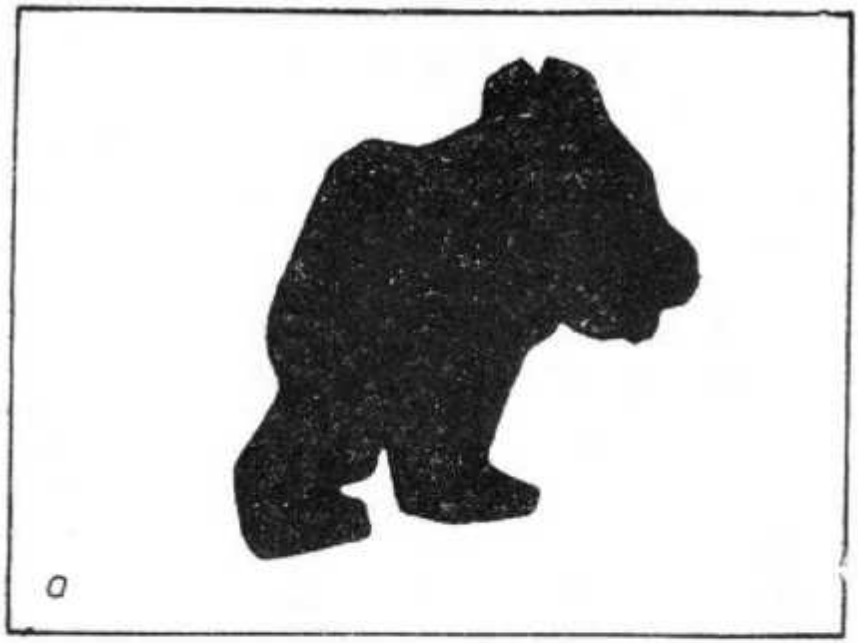
Tādu pašu iztēles evolūciju var izsekot arī bērnu rotaļās.[44]

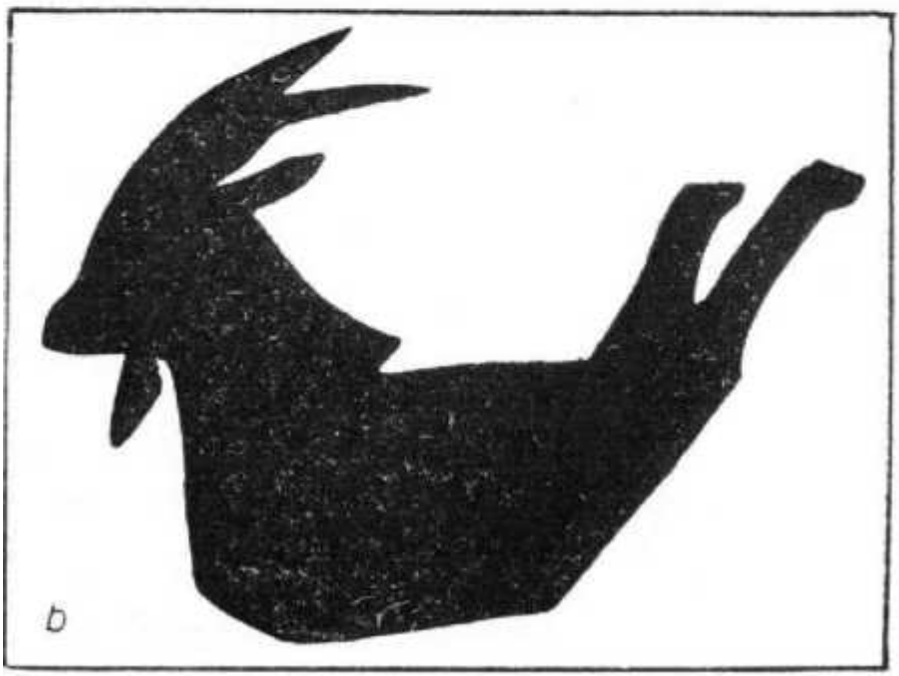
Darbības loma priekšmeta tēla veidošanā un izmantošanā. Pētījumi metodikā par attēlu izveidošanu pēc gatavām formām (A. Ļubļinska, A. Zolotņakova) paradīja, ka bērniem priekšstats par priekšmetu nerodas kā pasīva nospieduma rezultāts smadzenēs, tā tapšanā, tāpat kā atveidošanā, viņiem nepieciešamas praktiskas — konstruktīvas, tēlotājas darbības.

Bērni veidoja attēlus dažādā sarežģītības pakāpē, dažāda bija arī pazīstamības pakāpe, dažāda struktūra, pie tam tika izmantotas divas, trīs un vairākas figūras. Bērnu darbības novērojumi atklāja, ka

1) saglabājušos priekšstatu atveidošana ir specifisks process. Saglabātais tēls neaktualizējas gatavā veidā, bet atjaunojas, konstruējas uz saglabāto pēdu pamata.

Šādu procesu būtu pareizi dēvēt par priekšstatīšanu (J. Ignatjevs). Darbojoties ar gatavām figūrām, bērniem dota iespēja praktiskā darbības aktā veikt pašu attēlošanas procesu, tā radot attēlu no atsevišķām figūrām;





9. att. Telpas uztvere pirmsskolas vecuma (3—4 g. v.) bērniem (a, b, e).

bērnu zīmējumos, it īpaši viņu darbībā, izveidojot attēlus pēc

gatavām formām, tāpat kā konstruējot cilvēka figūru (J. Reško), sevišķi skaidri atklājas saglabātā tēla telpisko raksturojumu nediferencētība, kā arī neprasme izmantot to atbilstoši uzdevumam.

To pārliecinoši pierāda arī E. Mastviliskeras eksperimenti. Bērniem vajadzēja izveidot trīs labi pazīstamu zvēru figūras, kas bija sagrieztas 3 daļās. Rezultāti pārsteidz ar savu bezjēdzību. Pat sešgadīgi bērni ļoti miglaini priekšstata it kā labi pazīstamu zvēru (lāča, kazas un zirga) formu (9. a, b, c zīm.).

Tāda pati uztveres nediferencētība atklājas, kad bērni uztver pazīstamu situāciju. Viņi tīši apvieno jebkurus priekšmetus (sk. 10. a, b, c zīm.).

Bērni vidējā un vecākajā pirmsskolas vecumā meklē pareizākus savienojumus, figūras kombinējot tikmēr, kamēr viņiem izdodas panākt tādu figūru izvietojumu, kas viņus pašus apmierina. Šajā konstruēšanas procesā saglabātais tēls veidojas un kļūst apjēgts. Tas jau ir radošās iztēles tēls.

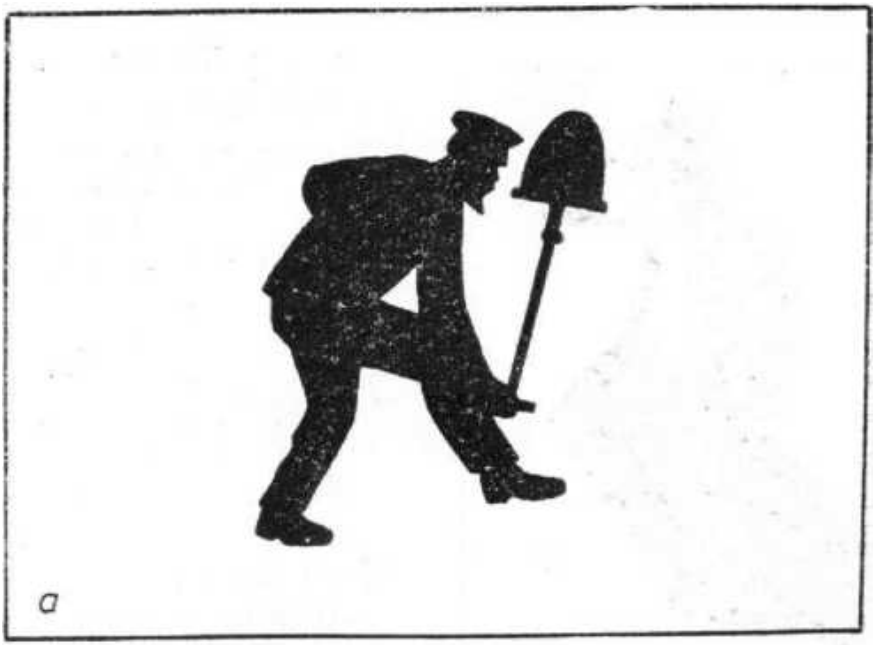
Pirmsskolas vecuma bērnu darbības ir dažādas. Tēla izveidē tām ir dažāda loma. Mazu bērnu darbības akti parasti ir haotiski, tiem ir izmēģināšanas raksturs. Līdz ar vēlamā objekta izveides uzdevuma precizēšanu darbības akti kļūst organizētāki, tie gūst orientējoši pētniecisku raksturu. Bērns vairākkārt maina katras figūras stāvokli, zināmā secībā izveido vairākas kombinācijas un paliek pie tās, kas vislabāk atbilst viņa tēlam. Vecākajiem pirmsskolas vecuma bērniem darbības akti atkal izmainās. Risinot uzdevumu galvā, sešus septiņus gadus vecs bērns darbības aktu izmanto tikai izpildes funkcijai.

Gan izveidojot tēlu, gan konstruējot jaunu tēlu, visā bērnības periodā darbības loma paliek vadošā. Tikai pārejā uz skolas vecumu parādās vārdiskās kombinēšanas iespējas, taču septiņus līdz desmit gadus veciem bērniem tās joprojām ir mazproduktīvākas par tēlu veidošanu darbībā. Orientējošie izmēģinājuma darbības akti reducējas un interiorizējas (P. Galperins). Domās rastais lēmums realizējas izpildes darbības aktā. Bērns raiti un bez īpašas palīdzības veido no figūrām attēlu.[1]

Runa un tēls. Tēla radīšanai domās nepieciešams, lai bērns būtu apguvis runu. Runa nodrošina prasmi salīdzināt, spriest, kritiski apjēgt to, kas radies veiktās darbības rezultātā.

Runa, stāstījums pēc attēla sešus septiņus gadus veciem bērniem izpaužas izvērsts stāstījuma formā, kas liecina par to, ka bērns ir apjēdzis visu attēlu un radusies jauna veida iztēle — bērns jau operē ar vārdos izteiktiem tēliem. īpaša loma tēla (cilvēka, dzīvnieka, priekšmeta) saglabāšanā un atveidošanā ir speciāli izmeklētam vārdam. Tas var ne tikai apzīmēt objektu, t. i., to nosaukt, bet arī tikt izmantots šī objekta ārējā veidola aprakstam vai tā iekšējo iezīmju raksturošanai,

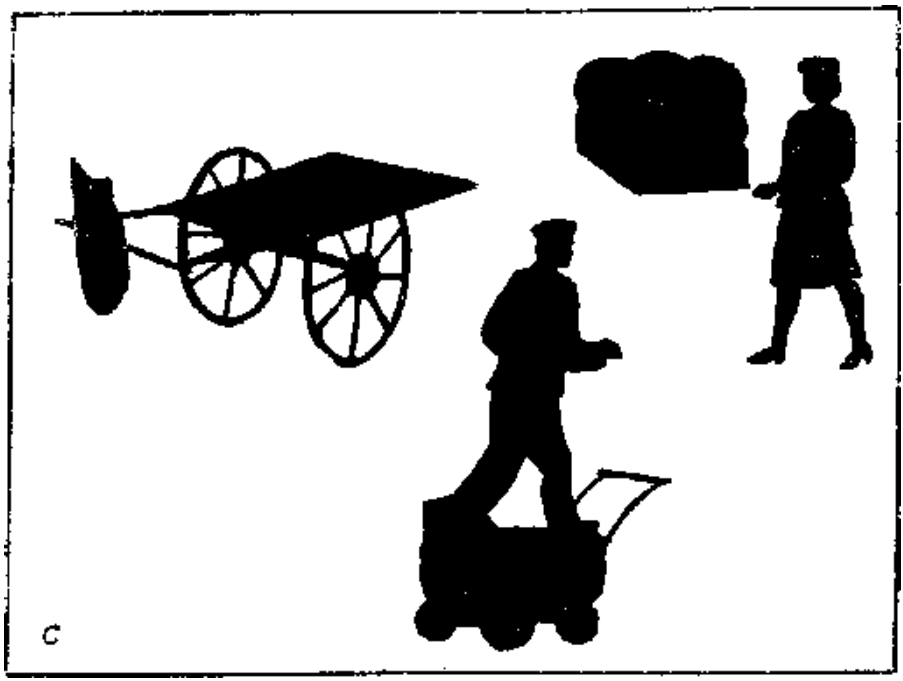
Sk. 10. nodaļu «Domāšana».



a

b

A. Ļubļinskas pētījumi pierāda, ka bērnam cilvēka vai kāda dzīvnieka tēla izveidē, saglabāšanā un atveidošanā svarīga nozīme ir tam, kāds nosaukums attiecīgajam objektam dots. Ja attēlā dejojošu vai lēkājošu kaķēnu nosaucam par «draiskuli», bet citu, kas guļ izstiepies uz mīksta paklāja, par «sliņķīti», spilgtu, dažādās krāsās izgreznojušos fazānu par «skaistuli», bet nikno kon-



10. att. Ncdiierenceta uztvere berniem, atveidojot pazīstamu situāciju (a, b, c).

doru par «plēsoņu», stāstījums par doto dzīvnieku un tam atbilstošais bērna uztvērums būs pilnīgāks un spilgtāks nekā tad, ja šie kaķēni vai putni tiktu saukti vienkāršos (neitrālos) vārdos: Mūris, Vaska, putniņš. Ja divas meitenes pasakā nosauc par «čaklo» un «laisko», bērniem viņu tēli ne tikai ilgāk saglabājas, bet veidojas spilgtāki un skaidrāk diferencējas. Ja šādus epitet-apzīmējumus aizstājam (kontrolgrupās) ar vārdiem Masa un Liza, tēli ātri izbalē, zūd to jēdzieniskā diferenciācija.

Epitetvārds, izceļot, akcentējot tēla jēgu, piešķir dotā personāža raksturojumam spilgtumu, atvieglo bērnam iespējas to pārnest pēc jēgas līdzīgā situācijā. Piemēram, vienā attēlā bija uzzīmēts zēns, kas soļo lielās vīriešu galošās, ar bļodu uz galvas, otrā — mazs kaķēns, kas šūpojas uz milzīga pulksteņa vēzēkļa. Bērni (5 — 6 gadi) uzskatīja, ka šie pēc satura dažādie attēli ir līdzīgi tāpēc, ka abos uzzīmēti blēņdari.

Tik augstu vispārinājuma pakāpi nesasniedza neviens no kontrolgrupās bērniem, kurās netika ieviests atbilstošais vārdiskais apzīmējums.

Priekšstatu līmeņi. Bērnu priekšstatu izpēte liecina, ka izšķirami vairāki līmeņi atbilstoši tam, kā bērns apguvis saglabātos tēlus:

1) atpazīšanas līmenis. Bērns saglabājis priekšstatu par priekšmetu tādā pakāpē, ka spēj pazīt, to atkārtoti uztverot dabā vai attēlā;

2) rosinošās (pasīvās) atveidošanas līmenis. Atbildot uz pazīstamiem jautājumiem (apraksts, mīkla), bērnam rodas vajadzīgais tēls: «Kas tas ir: sarkans, pūkains, vistas zog, ar asti pēdas slauka?»

Priekšstati rodas arī kāda ārēja rosinājuma rezultātā: audzinātāja ienes istabā matrožu cepures, bērniem aktualizējas priekšstati par jūrniekiem un kuģi. Šo priekšstatu pamatā ir līdzības vai saskares asociācijas. Šāds konkrēto priekšmetu uztvērumu balsts ir pilnīgi nepieciešams pirmsskolas vecuma bērnu reproduktīvās iztēles darbībai;

3) esošo priekšstatu brīvas, tīšas izmantošanas līmenis. Apjēgto tēlu saglabāšana, to precizēšana un diferencēšana jauj vecākajiem bērniem izmantot savus priekšstatus rotaļās, zīmējumos, stāstījumos;

4) radošās atveidošanas augstākajā līmenī cilvēks saglabāto tēlu spēj sadalīt un atsevišķas tā daļas, elementus, pazīmes iekļaut jaunās kombinācijās, jaunos savienojumos, tādējādi radot jaunus attēlus, figūras, ornamentus, stāstījumus. Šādi veidotos jaunos tēlus vecākie bērni un pieaugušie izmanto dažādos radošās darbības veidos.

Visā pirmsskolas vecuma periodā bērna tēlainās atmiņas un iztēles attīstībā notiek manāmai izmaiņas:

1) palielinās saglabāto priekšstatu apjoms;

2) pateicoties priekšmetu un parādību uztvērumu un priekšstatu kultūrai, mazuļu shematiskie, nediferencētie un difūzie[45] tēli kļūst arvien apjēgtāki, precīzāki un diferencētāki. Tie iegūst arvien vispārinātāku raksturu;

3) priekšstati arvien vairāk atklāj sakarības un sistēmas. Tie var būt apvienoti grupās, kategorijās vai attēlos;

4) pieaug saglabājamo tēlu kustīgums. Bērns tos var brīvi izmantot dažādos darbības veidos un dažādās situācijās;

5) pieaugot apjēgtības pakāpei, priekšstati kļūst vadāmākL Vecākie pirmsskolas vecuma bērni tos brīvi var aktualizēt un kombinēt atbilstoši konkrētajam uzdevumam. Reproduktīvā iztēle iegūst radošu raksturu.

Kustību atmiņa

Milzīga nozīme pirmsskolas vecuma bērna attīstībā joprojām ir kustību jeb *motoriskajai atmiņai.* Uz tās pamata veidojas *iemaņas.* Pieaugušam cilvēkam lielais vairums veicamo kustību un darbības

aktu pārvērtušies iemaņās. Tas attīstītiem cilvēkiem ļauj gūt panākumus dažādos darbības veidos: profesionālajā darbā, mācībās un sportā.

Vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērniem atsevišķas kustības un darbības akti arī kļūst par iemaņām, piemēram, iešana, mazgāšanās, matu sukāšana, darbība ar karoti ēdot, pogu aizpogāšana.

Pirmsskolas vecumā bērniem izveidojas daudzas un dažādas iemaņas, vispirms jau darba iemaņas, to skaitā pašapkalpošanās iemaņas; apģērbšanās, saišu aizsiešanas, āķu saāķēšanas, gumiju uzvilkšanas, mazgāšanās iemaņas, iemaņas rīkoties ar dakšiņu, nazi, adatu utt. Veidojas daudzas mācīšanās iemaņas: iemaņa darboties ar zīmuli, svītrot, izgriezt, uzlīmēt, salocīt u. c. Veidojas galvenās fizkultūras iemaņas: soļošana, skriešana, lēkšana, rāpošana, pagriezieni, bumbas mešana un ķeršana, kustības mūzikas pavadībā un to maiņa atbilstoši mūzikas tempam un ritmam.

Pētījumi par bērnu iemaņu veidošanos (G. Kisļuka, M. Gološčokina) parādīja, ka mazuļu iemaņu izveidē ievērojama loma ir paraugam, parādīšanai, ko trīs četrus gadus veci bērni labprāt atdarina. Taču šādi iemācītas kustības noturība ir pavisam nenozīmīga. Bērnam pieaugot, arvien lielāku nozīmi iegūst vārdiskā instrukcija. Sākumā tā apvienojas ar kustības parādīšanu, vēlāk paraugs vairs nav vajadzīgs.

Iemaņas, tāpat kā uztverto priekšmetu tēli, ko bērns saglabā, sākumā ir ļoti nenoteiktas un nenoturīgas. Veicot vairākkārt vienu un to pašu darbības aktu, bērns izdara daudzas liekas kustības, piemēram, griežot papīra lapu ar šķērēm pa iezīmētu līniju, vaibsta seju, paceļ plecus, izbāž mēli. Daudzi viņa ķermeņa muskuļi, kas nepiedalās veicamajā darbā, ir līdz galam saspringti; bērns ātri nogurst, bet veicamie darbības akti ir nevienmērīgi, haotiski un lēni.

Tikai daudzkārtīgu atkārtojumu rezultātā paliek vienīgi vajadzīgās kustības. Vispārējais muskuļu saspringums krītas. Kustības noris arvien vieglāk, raitāk un skaistāk. Mazinās gan nervu, gan muskuļu nogurums. Kā redzams, apmācot bērnu kustībās, liela nozīme var būt *kustību priekšstatiem* jeb *ideomotoriskajiem aktiem.* Taču, kā parādījuši J. Ņeverovičas pētījumi, ne jau uzreiz pirmsskolas vecuma bērni priekšstatā atšķir savas rokas kustību no darbības ar priekšmetu vai darba rīku (piemēram, šķērēm) . Dažādu iemaņu apgūšana ietekmē visu cilvēka tapšanu, viņa raksturu. Bērni kļūst prasmīgi, veikli, tādi, kas gatavi veikt dažādus darba un dzīves uzdevumus.

Verbāli jedzieniska atmiņa

Bērna atmiņu raksturo ne tikai tas, ko viņš iegaumē, bet arī tās sakarības, uz kurām viņš balstās, saglabājot uztvērumus. Jaunākajiem pirmsskolas vecuma bērniem liela nozīme ir nejaušām, ārējām sakarībām, kas veidojas starp uztvertā satura daļām.

Stāstot par leļļu teātra apmeklējumu, trīs četrus gadus veci bērni burtiski atkārto, ko kurš un kad runājis, bet nemaz necenšas pārstāstīt izrādes būtību. Sastapdams pazīstamu cilvēku, zēns (3 g. 8 mēn.) jautā, kāpēc tēvocis šodien nav paņēmis līdzi lietussargu (pagājušajā reizē šis cilvēks bija atnācis ciemos ar lielu melnu lietussargu). Šajā gadījumā bērns nesaistīja lietussargu ar sliktu laiku, t. i., neatklāja būtiskās sakarības, bet asociēja to ar cilvēku tikai uz divu objektu saskares pamata laikā un telpa.

Šādu atmiņu bieži dēvē par mehānisko atmiņu, un daudzi psihologi uzskata, ka maziem bērniem tā ir tipiska. Taču šeit konstatējamas divas būtiskas kļūdas. Pirmkārt, šī atmiņas veida apzīmējums nav pareizs, jo bērna radītās sakarības, kaut arī nav būtiskas, bet tīri ārējas, nejaušas, tomēr neveidojas mehāniski, bet aktīvā, bērniem sarežģītā materiāla uztveres procesā. Otrkārt, pedagoģiskās prakses fakti un speciāli pētījumi liecina par to, ka pat jaunākā pirmsskolas vecuma bērns spēj iegaumēt noteiktu saturu, balstoties arī uz jēgas (loģiskām) sakarībām, ja viņam iegaumējamais ir saprotams.

Tā kā maziem bērniem atklāt būtisko kādā sarežģītā īstenības parādībā (izrādē) vai dzirdētajā stāstījumā ir grūti, viņi viegli iegaumē notikumus, vārdus, attēlus pēc kārtas, tā, kā tos redzējuši vai dzirdējuši. Trīsgadīgam bērnam šķiet, ka aiz stūra būs viņa māja, ja norā ganās balts zirgs, jo pie viņa mājas vienmēr ganās balts zirgs.

Šāds atmiņas tips, kas balstās uz ārējiem sakariem, laika vai telpas attiecībām, skaidri samanāms, kad skolēni iegaumē mācību materiālu «iekaļot». Ja audzinātājs, būdams pārliecināts, ka loģiski iegaumēt bērns līdz 7—9 gadu vecumam vispār nav spējīgs, nemācīs pirmsskolas vecuma bērniem meklēt jēgu un stāstījumos par redzēto un dzirdēto teikt galveno, bērniem ilgi neattīstīsies loģiskā atmiņa.

Verbāli jēdzieniskās atmiņas attīstība tieši ietekmē izmaiņas iztēles procesā. Vecākajiem pirmsskolas vecuma bērniem pakāpeniski samazinās vajadzība izmantot atbalstam uzskatāmo un konkrēto, atveidojot vai radot jaunus tēlus. Klausīdamies pasakas, sešus septiņus gadus veci bērni spilgti priekšstata Zirdziņu kup-rainīti, kalnu ar princesi kristāla zārkā vai Jemeļjanušku, kurš uz krievu krāsns iebrauc cara pilī. Pie tam viņi paši bieži vien fantazē, redzēto vai dzirdēto attēlojot lomās. Taču sešus septiņus gadus veci bērni var fantazēt arī bez darbības. Viņi sapņo, par ko katrs kļūs un ko paveiks: veido stāstījumu pēc attēlu sērijas, izdomā nosaukumus attēlam vai stāstiņam. Dažādās vārdiskās jaunrades formās skaidri parādās, kā attīstās vecāko pirmsskolas vecuma bērnu loģiskā iegaumēšana, domāšana un radošā iztēle.

Bērnu loģiskās iztēles attīstību pētījusi A. Ļubļinska. Pabeidzot pieaugušo aizsākto stāstu par to, kā divi bērni apmaldījušies mežā, trīs

četrus gadus veci bērni teica: «Pēc tam viņi iesēdās autobusā un aizbrauca mājās.» Bet sešus septiņus gadus vecie bērni, pilnīgāk priekšstatot situāciju tumšajā mežā, ieteica loģiskākus stāstiņa nobeiguma variantus, bieži iepinot tajos viņiem zināmās pasaku epizodes.

Svārstīšanās starp reālo un izdomāto ir raksturīgas pirmsskolas vecuma bērnu iztēlei. Viņi vēl neizjūt, cik lielā mērā savās izdomās vai pasakās, kur it kā viss iespējams, drīkst novirzīties no īstenības. A. Zaporožecs pārliecinoši parādījis, ka piecus sešus gadus veciem bērniem zināma neiespējamā robeža tomēr eksistē. Pēc autora datiem, bērni, piemēram, pieļauj, ka lielā tintnīca palikusi sargāt vecā ārsta māju (pasakā viss iespējams), bet, kad stāstītājs tālāk saka, ka tintnīca, ieraugot, ka mājā grib ielauzties laupītājs, skaļi ierējās, — šādu pasakas variantu bērni nepieļāva. Šis variants pārsniedza tās pasaku iespējas, ko pirmsskolas vecuma bērni spēj priekšstatīt vai drīzāk intuitīvi izjūt. Bērni ierosināja labot pasaku: «Lai labāk tā (tintnīca) sprauslā tinti.»

Par tādu pašu norobežojuma trūkumu starp reālo un pasaku pasauli 3—6 gadus vecu bērnu priekšstatos liecina daudzie fakti par pirmsskolas vecuma bērna dalīto attieksmi pret labi pazīstamu cilvēku, kas pārģērbies par vilku, Salatēvu vai Daiļo Vasi-ļisu. Kaut arī seja ir redzama un bērni tajā pazīst audzinātāju vai savu tēti, iztēles un emociju spilgtums liek atraut roku no vilka un bēgt no Salatēva.

Bērnu darbības loma materiala iegaumešana

Būtiska nozīme iegaumēšanā un atveidošanā ir tiem iegaumēšanas paņēmieniem un tiem apstākļiem, kas rada vislielāko efektu.

Z. Istomina pētījusi, kā pirmsskolas vecuma bērni netīši un tīši iegaumē vārdus četros darbības veidos: sižetiskajā rotaļā «Ceļojums», darba uzdevumu veikšanas apstākļos, klausoties K.Ušinska dabas stāstus un laboratorijas eksperimenta apstākļos. Visos gadījumos bērniem tika doti 10 jauni vārdi. 6. tabulā redzami iegaumēto vārdu vidējie rādītāji.

Tabula parāda, ka līdz ar bērnu vecumu atmiņā netīši iegaumēto vārdu skaits regulāri pieaug visos darbības veidos; visefektīvākā ir stāstījuma klausīšanās (izņemot trīsgadīgos bērnus);

6. tabula

Bērnu vecums	Rotaļa	Darbs	Stāstījuma klausīšanās	Laboratorijas eksperiments
3 g.	2,7	2,9	2,0	1,5
4 g.	3,5	3,6	3,9	2,9
5 g.	4,2	4,4	4,8	3,5
6 g.	4,6	5,1	5,6	3,8

visos vecuma periodos vismazāk efektīva ir iegaumēšana laboratorijas apstākļos.

Ja atveidošana notiek pēc zināma laika, ievērojami palielinās to bērnu skaits (ieskaitot arī piecus un sešus gadus vecos), kuri materiālu atveido nejauši un primitīvi.

Sevišķa uzmanība pievēršama tiem iegaumēšanas paņēmieniem, kurus bērni lieto dažādās savas attīstības stadijās. Pētījumi (A. Smirnovs, P. Zinčenko, S. Barhatova, Z. Istomina) liecina, ka maziem bērniem vēl nav ievirzes doto materiālu iegaumēt.

Bērna izziņas darbība veidojas ātrāk nekā mnemoniskā darbība.[46] Tikai sasniedzot 5 gadu vecumu, bērns sāk uzmanīgi aplūkot iegaumēšanai paredzēto materiālu, cenšas kaut kā sagrupēt apgūstamos vārdus vai attēlus un izmantot dažādus paņēmienus to iegaumēšanai un atveidošanai.

Šāda nevienāda bērnu attieksme pret pašu iegaumēšanas un atveidošanas darbību vispilnīgāk parādās ar tīšo atmiņu saistītajos procesos.

Tīša atmiņa

Pirmsskolas vecuma beigās bērns apgūst savas atmiņas vadīšanas sākotnējās formas.

To savos pētījumos labi parādījusi Z. Istomina. Dodot 3 līdz 8 gadus veciem bērniem 25 attēlu sēriju, autore secināja, ka iegaumēšanas produktivitāte krasi pieaug, ja eksperimentētājs pirms attēlu demonstrēšanas izstrādā bērniem ievirzi iegaumēt iespējami vairāk attēlu. Šīs ievirzes loma īpaši liela sešus septiņus gadus veciem bērniem: tā rosina viņus meklēt efektīvākus uzdoto vārdu vai demonstrējamo attēlu iegaumēšanas un atveidošanas ceļus. Z. Istomina akcentē, ka pat jaunākajiem pirmsskolas vecuma bērniem tīšā iegaumēšana ir produktīvāka nekā netīšā iegaumēšana.

Bērniem prasme iegaumēt un atveidot materiālu pēc pieaugušo prasības epizodiski parādās arī agrajā bērnībā. Dienā meitenei (2 g. 2 mēn.) tika uzdots, lai vakarā, kad tētis pārnāks no darba, viņam pasaka, ka jāiet pie kaimiņa — tēvoča Ļoņas. Bērns vairākas stundas atcerējās šo uzdevumu un to precīzi veica. Taču tie ir atsevišķi fakti.

Tīšās uzmanības attīstībā atcerēšanās parādās agrāk nekā iegaumēšana. Pirmsskolas vecuma otrajā pusē bērnos var izsaukt tīšās atmiņas darbību, t. i., darbību, kad uztvertā materiāla iegaumēšana, iemācīšanās un atcerēšanās notiek gribēti, ar noteiktu mērķi to likt lietā (iemācīties dziesmiņu, dzejolīti, deju, lai ar to uzstātos svētkos, kādam nodot kaut ko, u. tml.). Atmiņā tīši paturamā satura saglabāšanas apjoms, precizitāte un ilgums ir tieši atkarīgs no tiem motīviem, kas rosina bērna gribas piepūli.

Z. Istominas pētījumi parādīja, ka trīs četrus gadus vecie bērni vidēji spēj atveidot tikai 0,6 vārdus, piecus sešus gadus vecie 1,5 vārdus, septiņgadīgie 2,3 vārdus no 8 laboratorijas apstākļos dotajiem pirmsskolas vecuma bērniem saprotamajiem vārdiem. Bet, ja šie paši vārdi iekļauti rotaļā kā produktu nosaukumi, kas viņiem jānopērk veikalā, vai kā priekšmeti, kas nepieciešami kāda darba veikšanai, atmiņā tīši saglabāto vārdu skaits un to tīšā atveidošana pieaug 2 līdz 3 reizes. Turklāt notiek izmaiņas arī iegaumēšanas procesā, kas kļūst saprātīgi orientēts un organizēts.

Pirmsskolas vecuma bērnam tīšās iegaumēšanas un atcerēšanās procesu ievērojami atvieglo balstīšanās uz attēliem un citiem uzskates līdzekļiem, ar ko saistās iegaumējamie vārdi.

Visbūtiskākā nozīme iegaumēšanā ir bērnu aktivitātei. Ja bērnam dots saprotams un interesants uzdevums, piemēram, ja viņam pie nosauktajiem vārdiem jāpiedomā citi ar zināmu jēgu saistīti vārdi vai eksperimentētāja nosauktie vārdi jāsaista ar uztveramajiem attēliem, vai jāsameklē vārdi, kuri sākas ar to pašu burtu, atmiņā paliekošo

vārdu skaits krasi pieaug. Turklāt šie vārdi saglabājas ilgāk nekā tie, ko bērni iegaumējuši mehāniski, pat daudzkārt tos atkārtojot (A. Ļeontjevs, P. Zinčenko, J. Gor-dons, Z. Istomina).

Atmiņas apjoma paplašināšanās pirmsskolas vecuma bērnības periodā, iegaumēšanas precizitātes un noturīguma pieaugums, kā arī tādu prasmju veidošanās kā prasmes iegaumēt jēdzienisko saturu, to tīši fiksēt un saglabāto variatīvi, radoši izmantot jūtami ietekmē visus bērnu darbības veidus (rotaļu, zīmējumu, stāstījumu) un viņu ikdienas saskarsmi ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Šajos darbības veidos arvien nozīmīgāku vietu ieņem bērna personiskā pieredze un it īpaši apgūstamā materiāla iegaumēšanas, atveidošanas un atcerēšanās speciālu paņēmienu apguve.

J AU N AKAI S SKOLAS VECUMS

Atmiņas noturīguma un apjoma palielināšanās

Mācību darbā bērnam nepieciešama prasme pārvaldīt savu atmiņu: iegaumēt paņēmienus, kā darboties ar metramēru un lineālu, ar izgrieztiem burtiem, ciparem un zīmēm, iemācīties jaunus terminus, noteikumus, likumus. Mācības skolā prasa, lai bērni iegaumētu un atcerētos dažkārt ne visai interesantu, grūtu un diezgan apjomīgu mācību vielu. Bērnam nākas iegaumēt daudzus vispārinošus jēdzienus: līdzenums, augi, klimats, saskaitāmais, starpība, vienlīdzība, patskanis, mīkstinājums, skaņa un burts, lietvārds utt.

Satura specifika un jaunās prasības attiecībā uz atmiņas procesiem izraisa būtiskas izmaiņas šajos procesos.

Palielinās atmiņas apjoms. Ceturtās klases skolēni iegaumē 2 — 3 reizes vairāk vārdu nekā pirmās klases skolēni (E. Meimanis, A. Ņečajevs).

S. Barhatovas, K. Maļcevas, V. Samohvalovas, Z. Istominas pētījumi pierāda, ka pastāv noteiktas, taču ļoti variatīvas attiecības starp iegaumēšanas pilnīgumu, ātrumu un noturīgumu un šo īpašību izmaiņām dažādās bērna attīstības vecuma pakāpēs. Jau P. Blonskis uzskatīja, ka bērnu atmiņas attīstība noris nevienmērīgi: verbālā atmiņa bērnam sāk funkcionēt pēc 2 gadiem un lielāko uzplaukumu sasniedz septiņu astoņu gadu vecumā. Pusaudzim tā pavājinās, tad atkal pastiprinās.

Speciāli pētījumi (S. Barhatova) par to, cik noturīgi un ātri skolēni iegaumē dažādu saturu, liecina, ka šajos rādītājos kopumā skolēnu atmiņa uzlabojas līdz ar vecuma pieaugumu. Taču, pēc E. Meimaņa datiem, spēja iemācīties līdz ar gadiem pieaug, bet iegaumēšanas noturīgums mazinās. Pēc S. Barhatovas datiem, iegaumēšanas noturīgums sevišķi jūtami pieaug periodā no

II klases līdz V klasei; bet no V klases līdz VIII klasei šis process palēninās. Taču šajā periodā pieaug to gadījumu skaits, kad bērni izmanto speciālus iegaumēšanas paņēmienus. Otrās klases skolēniem ir konstatēta augsta korelācija starp materiāla iegaumēšanas ātrumu un noturīgumu, bet vēlāk šo atmiņas kvalitatīvo īpatnību sakritības pakāpe pazeminās.

V. Samohvalovas un A. Ļipkinas pētījumi parādīja, ka skolēnu atmiņas produktivitāte ir atkarīga a) no iegaumējamā materiāla satura; b) no darbības rakstura un c) no materiāla iemācīšanās un atveidošanas racionālo paņēmienu pārvaldīšanas pakāpes.

Jaunākajā skolas vecumā būtiskas kvalitatīvas izmaiņas notiek atbilstoši tam, ko un kā saglabā atmiņa. Pirmsskolas vecuma bērni

vispirms iegaumē konkrēti, uzskatāmi, reālu priekšmetu (vai to attēlu) formā doto materiālu. Kaut arī uzskatāmība tādu pašu nozīmi saglabā I —IV klases skolēnu darbā, taču vārdiskā satura pārsvars mācību materiālā strauji sāk viņos attīstīt prasmi iegaumēt verbālo, bieži abstrakto materiālu. Piemēram, deviņus gadus veci bērni no 12 parādītajiem priekšmetiem vidēji iegaumē 6,4, bet no tāda paša abstraktu vārdu skaita viņi patur atmiņā tikai 4,2 vārdus. Pamatskolas apmācības beigās, t. i., vienpadsmit divpadsmit gadu vecumā, bērni vidēji iegaumē 8,6 priekšmetus un 5,1 abstraktas nozīmes vārdu. Turklāt vecumīpatnības spilgtāk izpaužas atveidošanā nekā atpazīšanā (A. Smirnovs).

Uzskatāmā materiāla iegaumēšanas pārsvars saglabājas visā pamatskolas apmācības periodā. Tikai vidējās klasēs manāmi palielinās abstraktas nozīmes vārdu iegaumēšanas produktivitāte. Tās ir bērna abstraktās domāšanas vispārīgās attīstības sekas.

II —IV klases skolēniem abstraktā domāšana veidojas teorētisko zināšanu apgūšanas procesā, piemēram, gramatikas, matemātikas un dabaszinātņu jēdzienu apgūšanas procesā. Pat IV klases skolēniem iegaumēšanas produktivitāte pieaug, ja tiek dots zināms uzskates balsts (A. Smīrnovs, I. Korņijenko, E. Faraponova).

Pētot jautājumu par saturā atšķirīga materiāla nozīmi iegaumēšanas produktivitātē, V. Samohvalova atklāja ievērojamu lēcienu jebkura satura iegaumēšanā periodā no II klases līdz V klasei. Viskrasāk pieaug vārdiskā materiāla (to skaitā bezno-zīmes zilbju) iegaumēšanas iespējas ar speciālu mnemonisku paņēmienu palīdzību. Vismazāk atmiņas produktivitāte pieaug, iegaumējot konkrētus priekšmetus un to attēlus. Līdz ar gadiem iegaumēšanā arvien lielāku nozīmi iegūst vārdiskais balsts, kaut arī šajā gadījumā signālu sistēmu savstarpējās attiecībās izrādījušās variatīvas. Tās ir bērnu individuālo atšķirību nosacītas.

Ievērojamas izmaiņas notiek jaunākā vecuma skolēnu iztēles attīstībā. Apgūstamais mācību materiāls prasa skolēnu iztēles darbību. Ģeogrāfija un vēsture, visdažādākā konkrētā satura uzdevumi, sastādīto vārdu, teikumu, ģeometrisku figūru pārkonstruē-šana, darbs dabas mācībā un darbmācībā — tas viss prasa tēlu veidošanu, to jaunas kombinācijas. Iztēles attīstīšanā sevišķi liela nozīme ir literatūrai.. Tā pakāpeniski atrauj bērnu no atsevišķiem konkrētiem tēliem, ar ko parasti operē pirmsskolas vecuma bērni un I —II klases skolēni. Daiļdarbs veido skolēnos vispārinātus jēdzieniskus tēlus un māca operēt ar tiem.

Jedzieniska atmiņa

Salīdzinājumā ar mehānisko atmiņu jēdzieniskajai atmiņai ir milzīgas priekšrocības, tā izpaužas apgūtā materiāla atveidošanas īpatnībās (A. Binē, E. Meimanis, A. Ņečajevs, A. Ļeontjevs, M. Sardakovs, A. Smirnovs, V. Zinčenko u. c). īpatnības ir šādas:

1) bērni mazpazīstamus, grūtus vārdus vai jēdzienus aizstāj ar ierastākiem: «celtnes» vietā saka «māja», «aizžogojuma» vietā «žogs» utt.;

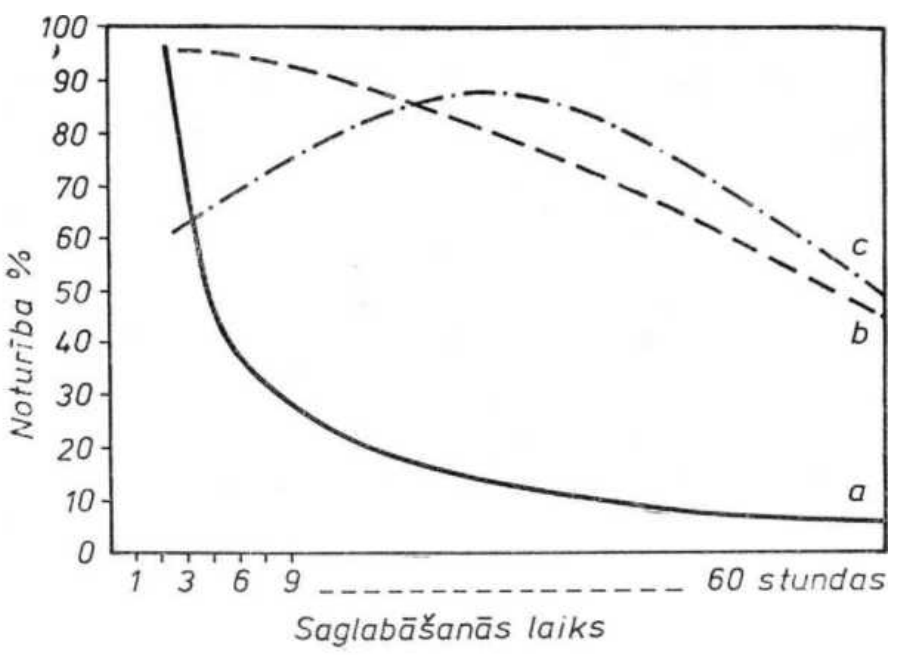
2) izlaiž atsevišķas detaļas, sīkumus, pārstāsta galveno;

3) var mainīt izklāsta kārtību, atsevišķu epizožu vai aprakstu secību, nemainot satura loģiku;

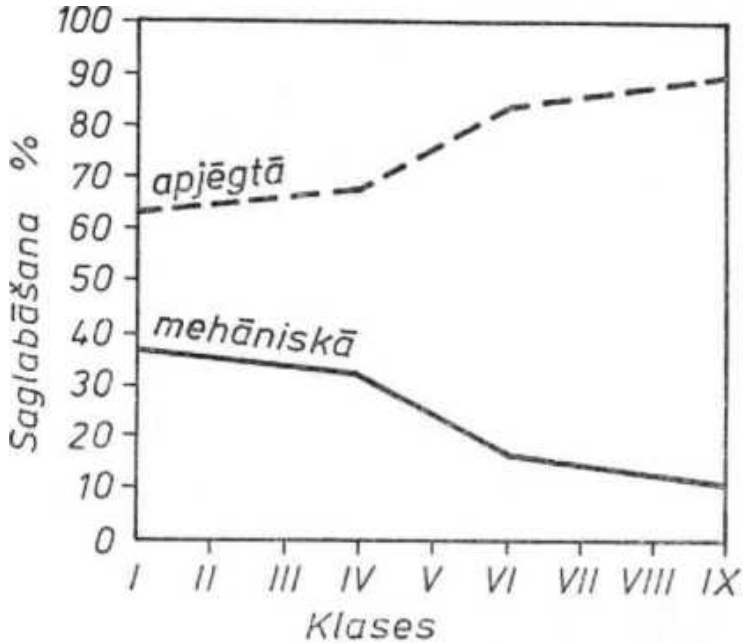
4) uztvēruma saturu nododot tālāk, papildina to ar tādām detaļām, kas atveidoto notikumu vai iemīļoto varoņa tēlu padara krāsaināku;

5) faktus, detaļas, raksturojumus var izklāstīt vispārināti, uztvērumu papildinot ar personiskiem pārspriedumiem, secinājumiem, vērtējumiem.

Jēdzieniskā iegaumēšana krasi uzlabo atmiņas procesu: iegaumējamā materiāla apjoms pieaug (5 — 8 un 10 reizes). Saglabāšanas ilgums jeb latentais periods pagarinās, t. i., palielinās atmiņas noturīgums. Ievērojami uzlabojas atveidošanas precizitāte



11. att. Aizmiršanas līknes: a) Ebinhauza līkne; b) Binē līkne; c) D. K,rasi|ščikovas līkne.



12. att. Mehāniski iemācītās un apjēgtas vielas paturēšana atmiņā.

un pilnīgums. Apjēgti iegaumetais materials, piemeram, vasaras brīvdienās parasti gandrīz nemaz «neizkāp».

Uztvēruma jēdzieniskā apstrāde būtiskas izmaiņas rada arī aizmiršanas procesa gaitā. Ja materiāls ir iemācīts, bet nav apjēgts, tas ļoti ātri aizmirstas un latentā perioda beigās skolēns atmiņā saglabā tikai haotiskus uztvertā teksta, notikumu, izrādes fragmentus (Ebinhauza līkne, 11. zīm. a līkne). Bet, ja saturs ir izprasts, ja skolēnam ir skaidri būtiskie momenti un galvenās sakarības, kas veido satura jēgu, tā loģisko pamatu, aizmiršanas procesam ir pavisam cits raksturs (Binē līkne, 11. zīm. b līkne). Materiāla aizmiršana noris daudz lēnāk, bet uztvertā satura saglabājusies daļa ietver sevī «jēgas koncentrātu». Piemirstas sīkumi, atsevišķas nenozīmīgas detaļas, taču galvenais saglabājas ilgstoši.

Pētot, kā bērni aizmirst, D. Krasiļščikova ieguva līkni (11. zīm. c līkne), kas rāda, ka zināmu laiku pēc iemācīšanās atveidojamā materiāla apjoms palielinās. Tas visbiežāk novērojams uzņēmīgiem, labi attīstītiem bērniem, kad viņi atveido sarežģītu, saturā bagātu materiālu. Nervu ierosas plašā iradiācija smadzeņu garozā tiek norobežota ar aiztures procesu tikai pakāpeniski. Materiālam it kā jānogulsnējas, līdz tas kļūst apgūts. Šo parādību sauc par *reminiscenci. Šajā* periodā noris slēpts uztvertā materiāla piesavināšanās darbs, tāpēc tā atveidošana kļūst bagātāka un pilnīgāka.

Būtiski atšķirīgi ir arī materiāla iegaumēšanas paņēmieni, ko izmanto jaunākā skolas vecuma bērni. Jēgas meklējumi, tiekšanās izprast apgūstamo vielu pieaug. Pirmās klases skolēni uztverto tekstu vēl bieži iegaumē burtiski. Tas notiek tajos gadījumos, kad skolēni vai nu nav izpratuši materiālu, vai apzināti cenšas pēc Iespējas precīzāk atstāstīt lasīto. Nezinot, kādos gadījumos var neatstāstīt visu tekstu, bet tikai tā daļu, kad stāstīt tuvu tekstam, kad saviem vārdiem, neprotot tekstā atlasīt galveno un izstāstīt to pašu tikai citiem vārdiem, jaunāko klašu skolēni nereti izlasīto stāstiņu vai skolotāja skaidrojumu iemācās no galvas. Viņi to iegaumē vārds vārdā. To labi parādījuši K. Maļcevas un A. Ļip-kinas pētījumi par jaunāko klašu skolēnu apmācīšanu teksta plāna sastādīšanā.

Pāreja uz jēdzienisko iegaumēšanu pilnīgojas skolēna vispārīgās intelektuālās attīstības procesā. To lielā mērā sekmē tādi mācību darba veidi kā atstāstījumi, sacerējumi pēc attēla, lasītā stāsta vai dzejoļa ilustrēšana, literārā darba plāna sastādīšana.

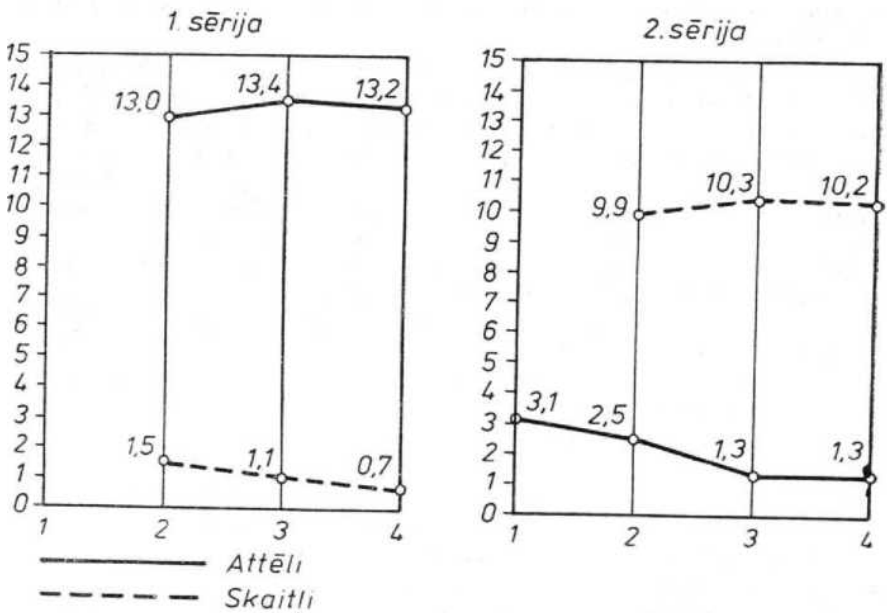
Jo vecāki kļūst bērni, jo lielāka nozīme viņu atmiņā ir jēdzieniskajām sakarībām, jo vairāk un pilnīgāk atmiņas funkcijā iekļaujas domāšanas un iztēles procesi un mazāk produktīva kļūst burtiskā iegaumēšana (12. zīm.). Tāpēc I —IV klases skolēnu mācību darbā visbūtiskākā nozīme ir vārdiski jēdzieniskajiem balstiem.

Tīša un netīša atmiņa

Mācību darbs tīšās atmiņas attīstības procesā izraisa būtiskas izmaiņas. Tā arvien pastiprinās un kļūst iespējām bagātāka. Raksturīgi ir tas,, ka, bērnam pierodot pie skolas dzīves, palielinās arī mācību kā iegaumēšanas motīva īpatsvars (T. Balariča» A. Ļeontjevs, T. Rozanova). Nozīmīgākais pirmsskolas vecuma bērnu motīvs — rotaļa pakāpeniski zaudē savu primāro nozīmi.

Skolas vecuma bērnu iegaumēšanu manāmi ietekmē arī ievirze. Atkarībā no tā, uz ko bērns tiek orientēts, mainās viņa atmiņas produktivitāte. Izveidojot skolēnos ievirzi materiālu saglabāt ilgstoši, atstāstīt saviem vārdiem (vai vārds vārdā), to secīgi atstāstīt, pieaugušie var konstatēt manāmu skolēnu atmiņas uzlabošanos.

Tomēr tīšās atmiņas veidošanās nebūt nenozīmē netīšās iegaumēšanas izspiešanu vai nomākšanu. P. Zinčenko un A. Smirnova un viņu līdzstrādnieku pētījumi liecina, ka netīšajai iegaumēšanai paliek būtiska nozīme pat pieauguša cilvēka pieredzes uzkrāšanā, sevišķi aktīvas darbības apstākļos. Septiņus līdz desmit gadus veciem bērniem netīšā iegaumēšana ir ļoti produktīva tad, ja iegaumējamais materiāls kļūst par viņu aktīvās darbības saturu,



13. att. Dažāda satura materiāla atveidošanas rezultāti atkarībā no izvirzītā uzdevumā: 1) pirmsskolas vecuma bērni; 2) jaunākā skotas vecuma bērni; 3) vidēja skolas vecuma bērni; 4) pieaugušie.

[1] *sērija 2. sērija*

lai arī šai darbībai nav speciālas mnemoniskas virzības. Dodot jaunāko klašu skolēniem uzdevumu iegaumēt demonstrējamos attēlus, P. Zinčenko atklāja, ka bērni labi atveido šo attēlu saturu, bet pavisam nespēj atcerēties, kāds skaitlis atrodas uz katra no attēliem (13. zīm., 1. sērija). Izmainot uzdevumu, tika iegūts pretējs rezultāts. Bērni samērā viegli spēja atcerēties skaitļus, bet iegaumējuši bija tikai niecīgu daļu no attēlos redzamajiem priekšmetiem (13. zīm., 2. sērija).

Kad skolēniem iemāca racionālākos iegaumēšanas paņēmienus, atmiņas produktivitāte palielinās: no 7% līdz 7,4% pirmsskolas vecuma bērniem; no 10% līdz 18% skolēniem; no 11,5% līdz 14% pieaugušajiem.

Vispārinādams pētījumus atmiņas jomā, A. Smirnovs norada, ka bērniem netīšā iegaumēšana, kas noris aktīvā intelektuālā darbībā, ir produktīvāka par tīšo iegaumēšanu, kas noris parastos apstākļos bez mnemoniskas virzības. Ja skolēns (arī pieaugušais) neprot izmantot racionālus iegaumēšanas paņēmienus, atmiņas produktivitāte ievērojami pazeminās.

Macišanas paņemienu apguve

Tīšās atmiņas attīstību lielā mērā sekmē racionālu mācīšanās paņēmienu iemācīšana bērniem. Jaunākā vecuma skolēni vispār nezina, ka var mācīties iegaumēt dzirdēto un redzēto un ka tas ir jāmācās. Mnemonisko darbību kā tādu viņi vēl nepazīst. Bet, nepārvaldot mācīšanās paņēmienus, pat vecāko klašu skolēni bieži izšķiež daudz laika neproduktīvai atkārtošanai un gūst visai niecīgus panākumus iegaumēšanā. Viens no svarīgākajiem racionālas iegaumēšanas paņēmieniem ir saturam atbilstošas darba programmas sastādīšana.

Plašā programmētās apmācības problēmas izpēte liecina, ka iegaumēšana un iemācītā materiāla sekmīgas izmantošanas prasme ievērojami uzlabojas, ja cilvēks darbojas atbilstoši noteiktai shēmai, kura tad sekmē apguvi un uztveramā materiāla izmantošanu praksē (L. Landa, Ņ. Talizina, A. Rajevs, Dž. Bruners, V. Bespaļko u. c.).

M. Bantova izstrādājusi programmu, kas skolēniem palīdz apgūt aritmētisko uzdevumu risināšanas paņēmienus.

1. Izlasi uzdevumu!

2. īsi to pieraksti!

3. Atbildi uz jautājumiem, ko atklāj katrs no skaitļiem! Nosauc uzdevuma galveno jautājumu!

4. Priekšstati sev to, kas teikts uzdevumā (ja nepieciešams, to uzzīmē), un atstāsti, ko esi priekšstatījis!

5. Iedomājies, ko varētu pasacīt par atbildes skaitli: vai tas būs lielāks vai mazāks par kādu no uzdevumā dotajiem skaitļiem?

6. Pastāsti sev risināšanas plānu!

7. Atrisini uzdevumu!

8. Padomā, vai uzdevumu nevar atrisināt arī ar kādu citu paņēmienu: ja tas iespējams, dari to!

9. Pārbaudi risinājumu un pieraksti atbildi!

10. Uzdod sev interesantus jautājumus un atbildi uz tiem!

Strādājot pēc šis shēmas, skolēni iegaumē jebkura uzdevuma visus risināšanas posmus. Šādas programmas izmantošana arvien sarežģītāku un daudzveidīgāku uzdevumu risinājumā, balstoties uz būtisko komponentu secīgu izdalīšanu, veido vecāko klašu skolēnos arī vispārinātākas prasmes jeb vispārīgo matemātikas uzdevumu risināšanas metodi.

Ir arī vispārīgi paņēmieni mācāmās vielas racionālai apguvei. Pie tādiem pieskaitāmi:

1) iegaumējamā teksta, formulas, attēla, rasējuma izprašana;

2) skaidrs mērķis un apgūstamās vielas sakarība ar jau zināmo saturu un, kur tas iespējams, ar tās izmantošanu praksē;

3) materiāla aktīva jēdzieniskā apstrāde, ko veic pats skolēns: teksta plāna sastādīšana, galvenās domas izdalīšana, datu apvienošana kategorijās un grupās, virsraksta vai grupējuma nosaukuma izdomāšana, dažādu sakarību nodibināšana starp iegaumējamā satura daļām: gan pēc jēgas, gan ārējām pazīmēm;

4) uzskates racionāla izmantošana: attēli, skices, shēmas, rasējumi un tēli, kas veidoti uz vārdiskā apraksta pamata;

5) atkārtošanas racionāla organizācija:

a) atkārtojumu izkārtojums laikā (piemēram, pirmajā dienā 5 vai 6 reizes, otrajā dienā 4, trešajā dienā 2 vai 3 reizes);

b) atkārtošanas paņēmienu maiņa (katram bērnam individuāli «ķēdīte», korī, inscenējuma veidā, klausoties skolotāja stāstījumu,

u. c);

c) visas vielas atkārtošana kopuma, saistot to ar atsevišķo jēdzienisko daļu iemācīšanos;

6) paškontroles ieviešana tās materiāla daļas noskaidrošanai, ko vel nav izdevies labi iegaumēt;

7) iegaumējamās vielas izmantošana, risinot dažāda veida uzdevumus, veicot dažādus vingrinājumus dažādos bērnu darbības veidos;

8) gan atsevišķu skolēnu, gan veselu grupu (zvaigznīšu, klašu) pūliņu maksimāla aktivizēšana, izmantojot dažādus rosināšanas veidus (sacensības, olimpiādes), kuru noslēgumā rezumē gūtos rezultātus.

Kā liecina pedagoģiskā prakse, kā arī speciāli pētījumi, racionāli izkārtojot mācību procesu, iespējams ļoti uzlabot skolēnu atmiņu. Šīs atziņas ir neapšaubāmas, jo atmiņa, būdama viena no bērna intelektuālās darbības sastāvdaļām, pilnīgojas viņa vispārīgās intelektuālās attīstības procesā.

Tātad:

1) bērna atmiņu raksturo liels plastiskums, kas rada labvēlīgus nosacījumus vielas ātrai pasīvai fiksācijai un vieglai aizmiršanai. Līdz ar bērna attīstību atmiņa kļūst izvēlīga: bērns labāk un ilgstošāk iegaumē to, kas viņu interesē, un izmanto šo vielu savā darbībā;

2) atmiņas attīstību raksturo tas, ka

a) palielinās iegaumējamā materiāla apjoms;

b) atveidojamais materiāls kļūst pilnīgāks, sistemātiskāks un precīzāks;

c) pagarinās slēptais (latentais) periods;

d) iegaumēšana arvien biežāk balstās uz jēdzieniskajiem sakariem, kas skolēniem nodrošina iespēju dažādos apstākļos brīvi operēt ar iegūtajām zināšanām, nodrošina lielāku iegaumēšanas apjomu un saglabāšanas ilgumu;

e) atmiņa iegūst tīšu raksturu;

f) bērni apgūst racionālus iegaumēšanas paņēmienus;

g) atmiņa atbrīvojas no uztveres valgiem, atpazīšanai vairs nav izšķirošās nozīmes, vecākie bērni arvien vairāk operē ar brīvu saglabātā materiāla atveidošanu;

3) bērna atmiņas saturu veido iepriekš uztverto priekšmetu, veikto kustību un darbību, pārdzīvoto jūtu tēli. Sākot ar otro dzīves gadu, bērns patur atmiņā vārdus, tad veselas vardu kopas. Vēlāk atmiņas saturā iekļaujas ne tikai vārdi, bet arī domas. Zināšanu dažādība un elastība, kas veido bērna un pieauguša atmiņas bagātību, nodrošina iespējas tās plaši un daudzveidīgi izmantot radošā darbībā;

4) bērna atmiņas attīstība vairo viņa iztēles attīstības iespējas. Savas darbības rezultāta paredzēšanas iespējas uzlūkojamas par iztēles attīstības sākumu. Iztēle, veidodamās uz atdarināšanas un personiskās aktivitātes pamata, sākumā ir reproduktīva,, fragmentāra un difūza (pirmsskolas vecuma bērniem), tad kļūst radošāka, loģiskāka un bagātāka. Attīstības procesā netīšās iztēles darbība, kas jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem atklājas galvenokārt rotaļās un praktiskajā darbībā, atbrīvojas no tām. Vecākie pirmsskolas vecuma bērni jau tīši operē ar vārdos noformētiem tēliem, kas kļūst arvien vispārinātāki un sakarīgāki. Jēdzieniskā tēla saglabāšanā sevišķa nozīme ir vārdam, kas to apzīmē.

Skolēnu vingrināšana radošā zināšanu izmantošanā attīsta šo zināšanu dinamiskumu, un tā ir šīs attīstības nosacījums;

5) bērna vispārīgās attīstības procesā atmiņas darbība kļūst arvien vadāmāka. Attīstās tīšā atmiņa. To nodrošina bērna daudzveidīgās patstāvīgās darbības iespēju paplašināšanās un arvien aktīvākā iekļaušanās dažādos saskarsmes veidos gan ar pieaugušajiem, gan vienaudžiem. Netīšā iegaumēšana savu nozīmi saglabā. Atkarībā no dažādiem motīviem skolēnam šis atmiņas veids var dažkārt izrādīties produktīvāks par tīšo atmiņu;

6) atmiņas un iztēles darbība mainās arī atkarībā no tiem motīviem, kas rosina bērna piepūli: uztvertā materiāla iegaumēšanu un atcerēšanos, jauna zīmējuma radīšanu, sacerēšanu vai būvēšanu. Rotaļas motīva vietā stājas mācības. Atdarināšana un netīša darbība pārvēršas par radošu darbību, kuru bērns iemācās pārvaldīt, pakļaujot to savam uzdevumam.

Jautajumi un uzdevumi

1. Pirmo reizi ieraudzījis zooloģiskajā dārzā vilku, Mitja pastiepj roķeli pret būri un jautā mātei: «Kāpēc Alma šeit dzīvo?» (Par Almu sauc kaimiņu suni.)

a) Paskaidrojiet, kāpēc bērns šādi uztver vilku, kādas bērna atmiņas īpatnības šeit atklājas!

b) Nosakiet (aptuveni) zēna vecumu un paskaidrojiet savu atbildi!

2. Skolotājs klasei uzdeva pēc atmiņas uzzīmēt Baltijas jūras siluetu un bija satriekts par tik vāji veikto uzdevumu. Pavisam nesen

viņš bija pārbaudījis zināšanas gandrīz pusei no klases skolēniem, un viņi visi nekļūdīgi bija ģeogrāfijas kartē atraduši ne tikai Baltijas, bet arī Melno, Kaspijas un citas jūras. Kā izskaidrot skolotāja doto uzdevumu rezultātus? Vai šajā faktā atklājas kādas vispārīgas likumības? Kādas?

3. Pēc baleta «Riekstkodis» noskatīšanās brālis ar māsu veselu mēnesi spēlēja Riekstkoža un Žurku karaļa cīņu. Un katru reizi māšele Riekstkoža ienaidniekam meta ar savu kurpi. Šis moments bērniem izrādes attēlošanai bija absolūti nepieciešams. Kāpēc viņu vecākais brālis, IV klases skolēns, kas arī bija noskatījies baletu, nepiedalījās šajā rotaļā? Viņš dusmojās, aizspieda ausis un sēdēja nekustīgi, bieži lūkodamies vienā punktā.

a) Kādas iztēles un atmiņas īpatnības atklājas aprakstītajos faktos?

b) Kādam vecumam raksturīga jaunāko bērnu uzvedība? Vai var apgalvot, ka uz jaunākajiem bērniem balets atstājis lielāku iespaidu nekā uz vecāko brāli? Bet varbūt otrādi?

4. Daži bērni, pārstāstot redzēto vai dzirdēto, bieži pieliek klāt no sevis to, kā nav īstenībā bijis. Viņi izdomā jaunas detaļas, mēģinot iestāstīt sarunu biedram, ka viss tas tiešām bijis īstenībā.

a) Kāds cēlonis šādiem bērnu stāstiem?

b) Kādiem bērniem šie fakti visraksturīgāki?

5. Jauns pētnieks nolēma izpētīt piecus līdz deviņus gadus vecu bērnu spējas vārdu iegaumēšanā. Palīdziet viņam! Sastādiet uzdevumus tā, lai varētu

a) noteikt atmiņas apjomu dažādu grupu bērniem;

b) pierādīt jebkuru sakarību izveidošanas nozīmi iegaumēšanā;

c) atšķirt jēdzienisko sakaru īpašo lomu;

d) parbaudit, ka līdz ar berna vecuma palielinašanos izmaiņas apgūtā materiāla saglabāšanas pilnīgums, precizitāte un ilgums.

Literatūra

Баларич Т. Н. Влияние мотивации на запоминание учебного материала. Одесса, 1953 г.

Бархатова С. Г. Быстрота и прочность запоминания и их соотношения у школьников. — В сб.: Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., 1967.

Богуславская З. М. Особенности ориентировочной деятельности в процессе формирования первоначальных представлений *о* > предметах у детей — дошкольников. Вопросы психологии. 1961,. № 3.

Божович Л. И. и Морозова Н. Г. Особенности памяти младшего школьника. — В сб.: Очерки психологии детей. М., 1950.

Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. М., 1961.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.

Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1959.

Ильина Г. А. О теории и практике программированного обучения. Советская педагогика. 1964, № 1.

Истомина З. М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте. — В сб.: Возрастные и индивидуальные различия памяти. М.,. 1967.

Корниенко И. А. Узнавание и воспроизведение наглядного» и словесного материала детьми дошкольного возраста. М., 1955.

Котл Ярова Л. И. Восприятие знакомых и новых предметов детьми дошкольного возраста. Материалы совещания по психологии. М., 19 67.

Липкина А. И. Воспроизведение и забывание конкретно-образного и отвлеченного учебного материала. — В сб.: Вопросы психологии памяти. М., 1958.

Люблинская А. А. Некоторые особенности взаимоотношений слова и наглядности в формировании представлений у ребенка-дошкольника. Вопросы психологии. 1956, № 1.

Мусейбова Т. А. Развитие у детей дошкольного возраста представлений о пространственных отношениях. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. Л., 1964, т. 270.

Новомейский А. С. О взаимоотношении образа и слова при запоминании. — В сб.: Вопросы психологии памяти. М., 1958.

Психология детей дошкольного возраста. Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964.

Рузе кая А. Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника. — В сб.: Психология младшего школьника. Под редакцией Е. Т. Игнатьева. М., 1960.

Самарин Ю. А. Воспитание воображения школьника. Л,
1947.

Самохвалова В. И. Возрастные и индивидуальные различия в запоминании разных видов материала. — В сб.: Возрастные и индивидуальные различия памяти. Под ред. А. А. Смирнова М
1967.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966. Фарапонова Э. А. Возрастные различия в запоминании наглядного и словесного материала. — В сб.: Вопросы психологии памяти. М., 1958.

Шардаков М. Н. Очерки психологии школьника. М.э 1955.

10. nodaļa DOMĀŠANA

..

DOMĀŠANAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

Domāšana, tāpat kā sajūtas un uztvere, ir psihisks process. **Taču** atšķirībā no jutekliskās izziņas procesiem domāšanas pro**cesā noris** īstenības priekšmetu un parādību atspoguļošana to būtiskajās pazīmēs, sakarībās un attiecības. Ar **uztveri** cilvēks izzina atsevišķus priekšmetus nejaušo un galveno pazīmju kopumā. Domāšanas procesā izdalot galveno, būtisko parādības, cilvēks «iespiežas lietu dzīlēs», iepazīst atkarību daudzveidību **starp** parādībām un to likumsakarības.

Domāšanas procesu raksturo šādas īpatnības:

1. **Domāšanas un** runas process veido sarežģītu vienību. Do**māšana** nav «saistīta» ar valodu, bet izteikta valoda. To **ļoti skaidri** izteicis **K.** Markss, kurš rakstīja par to, ka valoda ir **domas** i **iešā** īstenība.

Kaut **gan** ontoģenēzē domāšanas un valodas attiecības ir īpat**nējas un** mainīgas, nav iespējams bērna domāšanas procesu izpeld, neanalizējot viņa runas attīstību.

2. Pieaugušā cilvēka domāšanai ir vispārināts raksturs. Lai **par** ko **cilvēks** arī domātu, kādu konkrētu uzdevumu risinātu, viņš **vienmēr** d oma ar valodas starpniecību, tatad vispārināti. Vārds «pavasaris» vispārināti apzīmē lielu **skaitu** dabas atmodas parādību. Ar vardu «pavasaris» apzīmēta vispārinātā satura izpratne ļauj cilvēkam ar šo pašu vārdu apzīmēt arī zināmu cilvēka dzīves periodu, viņa fizisko un garīgo spēku uzplaukuma laiku.

I. Pavlovs, apzīmēdams vārdu par specifisku īstenības signālu, **par** īpašu kairinātāju ar vispārinātu raksturu, atklāj arī tā attiecības ar domāšanu.

Viņš rakstījis par to, ka runas signāli ir «no īstenības abstrahēti un pieļauj vispārinājumu, kas tad arī veido mums vien piemītošo, specifiski cilvēcisko, augstāko domāšanu, kas vispirms izveido vispārcilvēcisko empīrismu, pēc tam arī zinātni — ieroci cilvēka augstākajai orientācijai apkārtējā pasaulē un sevī pašā.» [47]

Starp priekšmetiem un parādībām eksistējošo sakarību atspoguļošana parasti notiek valodiskās formās, kaut arī atsevišķas, piemēram, telpiskās un laika sakarības cilvēks var uztvert arī tieši.

Vārdi, kas apzīmē sakarības starp kaut kādām konkrētām parādībām, vienmēr atklāj starp apkārtējās pasaules priekšmetiem un parādībām pastāvoša noteikta attiecību veida vispārinātas izziņas rezultātu.

Ja salīdzinām divus pēc satura dažādus teikumus, piemēram, «Koki šalko un lokās, tāpēc ka šodien pūš stiprs vējš» un «Miera spēku

kustība nepārtraukti aug, tāpēc ka pasaules tautas aizvien aktīvāk vēršas pret karu», varam konstatēt, ka abos šajos apgalvojumos cilvēks runā par cēloņsakarībām, t. i., par vienas un tās pašas kategorijas sakarībām. Šīs sakarības izteiktas vārdiem *«tāpēc ka»,* kuri tad arī ir realitātē pastāvošo cēloņsakarību vispārināts apzīmējums.

Tātad domāšanas vispārinātību nodrošina vārda vispārinošā nozīme, kas tad ir signāls, kurš apzīmē dažādas, bet vienmēr noteiktas kategorijas sakarības.

3. Domāšanu raksturo problēmiskums, t. i., sakarību meklējumi katrā konkrētā gadījumā, katrā izziņas objekta parādībā. Šie meklējumi parasti sākas kā atbilde uz Vārdisko signālu. Šāds signāls ir jautājums, ar ko sākas domāšanas process. Jautājumā tiek formulēts domāšanas uzdevums. Turklāt katrs jautājums signalizē par pavisam noteikta tipa sakarību, kuras atklāšana dotajā konkrētajā parādībā tad arī veido uzdevumu, kas cilvēkam jāatrisina. Jautājums: «Kā bumba aizripojusi?» — veido tikai vienas kategorijas sakarības — piederības attiecības. Jautājums: «Kur aizripojusi bumba?» — signalizē tikai par viena tipa sakarību — par virzienu, vietu. Jautājums: «Kāpēc bumba aizripoja?» — izraisa cēloņsakarību meklējumus.

Jautājums ir viena no vispārliecinošākajām domāšanas un valodas vienotības formām. Jautājums ir signāls, un tas prasa atbildi — cilvēkam specifisku orientēšanās reakciju, domāšanas m e ĸ 1 ē j u m d a r b īb u .

Domāšana ir noteiktā jautājumā formulēta uzdevuma risinājums. Atbildes meklējumi uz izvirzīto jautājumu piešķir domāšanas procesam mērķtiecīgu, organizētu raksturu.

4. Domāšana ir katras cilvēka intelektuālās darbības mugurkauls. Ar to pat divgadīga bērna, kas nupat sāk runāt, domāšanas process kvalitatīvi atšķiras no primitīvajām analīzes un sintēzes formām, kas piemīt augstākajiem dzīvniekiem. Dzīvnieki atrisinājuma ceļus meklē ar haotisku izmēģinājumu un kļūdu metodēm, kas virzītas uz «ēsmas» sasniegšanu, bet nav mērķtiecīgas. Cilvēkam jautājumā noformulētā vajadzība izzināt, izprast ir apzināta. Domājošs cilvēks apjēdz, ko viņš nezina un ko vēlas uzzināt. Viņš zina, ko ieguvis, atrisinot izvirzīto uzdevumu.

Uzdevuma noformulējums jautājumā ir pirmais domāšanas procesa posms, jo pirms uzdevuma risināšanas jāatklāj tā kategorija, kuras ietvaros rodamas meklējamās sakarības. Atrastais-uzdevuma risinājums dod izpratni, t. i., cilvēkam jaunu sakarību izveidi. Šīs sakarības veido jaunapgūto zināšanu saturu.

Izpratne, t. i., jauna sakara, jaunas asociācijas saslēgšanās, ir jaunā uzdevuma atrisinājums. I. Pavlovs rakstīja: «Katra vismazākā asociācija, kas radusies pirmo reizi, ir domas dzimšanas brīdis.» [48]

Protams, ne tikai bērni, bet arī pieaugušie ne vienmēr uzreiz

atrod pareizo izvirzītā uzdevuma risinājumu. Dažkārt viņi izveido sakarus, kādu īstenībā starp parādībām vai pašās parādībās nemaz nav.

Cilvēki kļūdās. Prakse agrāk vai vēlāk atklās cilvēkam atrastā risinājuma pareizumu vai kļūdainību.

5. Domāšanas process noris uz jaunuzkrātās cilvēka pieredzes pamata, jau esošajiem priekšstatiem, jēdzieniem, domāšanas darbības prasmēm un paņēmieniem. Šī sakarība starp domāšanu un zināšanām skaidri atklājas jau domāšanas darbības pirmajā posmā.

Ja cilvēkam uzdots tāds jautājums, uz kuru viņš var viegli atbildēt, izmantojot jau esošās, gatavās zināšanas, domāšanas nav. Darbojas tikai atmiņa. Ja III klases skolēnam jauta: «Kāds patlaban ir gadalaiks?», «Kā sauc tavu dzimto pilsētu?» vai «Kapec teikuma beigās liekams punkts?»— skolēnam nav jādomā, jo atbilde viņam ir jau gatava.

Domāšanas process nerodas arī tajā gadījumā, kad izvirzītā uzdevuma atrisinājums prasa tādu zināšanu izmantošanu, kādu cilvēkam nav.

Lai atrisinātu matemātikas uzdevumu, jāzina katra skaitļa nozīme, jāzina nepieciešamās aritmētiskās darbības un jāprot tas izmantot tur, kur tas nepieciešams. Risinot jaunu uzdevumu, skolēnam jāpārgrupē jau esošās zināšanas, tās jāizmanto pa jaunam, līdz šim nebijušās sakarībās. Tātad domāšanas procesa vajadzīgas ne tikai stingras zināšanas, bet arī racionāli to izmantošanas paņēmieni, kas atbilstu jaunajam, konkrētajam uzdevumam.

Attiecībām starp atmiņu un domāšanu pievērsa uzmanību P. Blonskis. Arī domāšanas rezultāts taču ir saistīts ar atmiņu: tas bagātina cilvēka pieredzi ar jauniem atklājumiem.

Jo sistemātiskākas, vairāk apjēgtas un elastīgākas ir zināšanas, jo sekmīgāk cilvēks var tās izmantot domāšanas darbībā. Domāšana ir operēšana ar zināšanām.

6. Domāšana var norisēt praktisku darbības aktu līmenī, kā arī operējot ar priekšstatiem un vārdiem, t. i., «iekšējā plānā». Domāšanas procesā ietilpst dažādas operācijas: salīdzināšana, abstrahēšana, konkretizēšana u. c. Katra no šīm operācijām ir savdabīga galveno procesu — analīzes un sintēzes izpausme. Risinājuma veiksmes ir atkarīgas no tā, kā cilvēks ir apguvis šīs speciālās intelektuālās prasmes. Cilvēkam jāpārvalda dažādie intelektuālās darbības veidi (paņēmieni) .

Domāšanas uzdevuma veikšanai visbiežāk jāizmanto nevis kāda viena intelektuāla operācija (tikai salīdzināšana vai vispārināšana), bet vesela operāciju sistēma. Jāprot izmantot dažādas domāšanas formas — slēdzienus, spriedumus — zināmos to sakārtojumos ar citam formām un operācijām. Prasme katrā konkrētā gadījuma izmantot

dažādas domāšanas operācijas un paņēmienus liecina par augstu cilvēka intelektuālo (domāšanas) attīstību.

7. Domāšanas process nav atdalāms no visas personības darbības. Apziņa, ka nepieciešams slimam cilvēkam atdot darba spējas, nogādāt pāri frontes līnijai svarīgu ziņojumu vai padarīt efektīvāku mācīšanu, rosina ārstu, karavīru un skolotāju neatlaidīgi un spriegi meklēt šo sarežģīto uzdevumu atrisināšanas ceļus.

Jo grūtāks un neparastāks ir uzdevums, jo vēlamāks mērķis, jo dziļākas meklējamas sakarības, jo spriegāks būs arī viss domāšanas process un spēcīgāka cilvēka emocionālā attieksme pret savas darbības rezultātiem.

DOMĀŠANAS AGRĪNĀS FORMAS

Kad bērns sāk domāt? Uz šo jautājumu zinātnieki atbild dažādi atkarība no ta, ka katrs izprot domāšanas agrīnās formas. Vairāki ārzemju autori, identificējot domāšanu un runu, uzskata, ka domāšana attīstās tikai pēc 7—8 gadu vecuma, kad bērns jau tekoši runā, tātad ir spējīgs arī spriest (E. Klapareds, V. Sterns, K. Bīlers, Dž. Selijs). Šāda izpratne agrā un pirmsskolas vecuma bērnība tiek aplūkota kā aloģiska, pirmsdomāšanas parādība. Šīs koncepcijas pārstāvji absolūti ignorē praktiskos saprātīgos darbības aktus ka bērnu domāšanas agrīno formu.

Jautājumu par praktisko domāšanu (darbībā) izvirzījis I. Sečenovs. Zinātnieku īpašu vērību šī domāšanas forma izraisīja sakara ar V. Kelera eksperimentiem ar pērtiķiem (mūsu gadsimta 20. gadi). V. Kelers augstākajiem pērtiķiem (šimpanzēm) radīja situācijas, kuras bija nepieciešams veikt noteiktus praktiskus uzdevumus: piekļūt augstu pakarinātiem augļiem, izveidojot torni no tukšam kastēm, kas atradās būrī, iegūt būra ārpusē patālu nolikto esmu, izmantojot nūju vai virvi. Eksperimentu rezultātā

V. Kēlers un viņa sekotāji izdarīja secinājumu, ka «pērtiķis doma praktiski», tas spēj atrisināt uzdevumus, ja tie doti konkretauzskatāmā formā. Izmantojot haotisku izmēģinājumu metodi, pērtiķis nonāk it kā pie negaidīta atklājuma. Rodas «atklāsme» un tam atbilstošs pēkšņuma pārdzīvojums.[49]

Analoģiskus eksperimentus atkārtojot ar maziem bērniem, K. Bīlers, O. Lipmans, K. Bogens u. c. nonāca pie apgalvojuma, ka bērna agrīnajām domāšanas formām ir tads pats izmēģināšanas un praktisks raksturs. Uz šī pamata tika radīta koncepcija par diviem prāta veidiem. Pirmais — zemākais jeb «dabiskais», praktiskais intelekta tips. Tas raksturīgs visiem primitīviem: an-tropoīdam, bērnam, garīgi slimam pieaugušajam cilvēkam. (Šī reakcionārā virziena mūsdienu pārstāvji primitīvu grupai pieskaita arī cilvēkus ar melnu vai krāsainu adas krasu.) Praktiskas domāšanas tipam raksturīga ir operēšana ar priekšmetiem, lietu fiziska izmainīšana, nespēja loģiski spriest.

Otrs domāšanas tips ir augstākais, teorētiskais. Tas piemīt cilvēkiem, kuru intelekts galīgi nav piemērots praktisku darbību veikšanai. Tie ir augstākās, verbālās, «filozofiskas domāšanas» pārstāvji. Tikai viņi spējīgi veidot zinātni, domāt abstraktās kategorijās. «Intelekta tips», kas «piemīt» praktiķiem vai teorētiskās domas pārstāvjiem ir iedzimts, un bērni to saņem pārmantojamības ceļā.

Tā, risinot atsevišķus domāšanas attīstības jautājumus, šie zinātnieki konkretizē bērna psihiskās attīstības šķiriskas teorijas

kaitīgās idejas.[50]

Taču tā nav tikai bioloģiska pieeja, risinot jautājumu par bērna psihisko attīstību. Šīs sarežģītās problēmas centrālais jautājums ir jautājums par domāšanas attiecībām ar runu un ar praktisko darbības aktu.

Skatīdams bērnu domāšanu tiešā sakarība ar valodu, mūsdienu Šveices psihologs 2. Piažē atzīst, ka bērna domāšana pakāpeniski iziet vairākas stadijas. Vispirms — sensomotorisko o p e r ā c ij u stadija, t. i., darbības akti ar konkrētu, jutekliski uztveramu materiālu: priekšmetiem, to attēliem, līnijām, dažādas formas, lieluma un krāsas figūrām. Domāšanas attīstība šī stadija ir brīva no valodas izmantošanas un noris bez runāšanas. Pēc tam — konkrēto operāciju struktūru stadija. Bērns domā konkrētu priekšmetu tēlos un pat dažos simbolos, valodas apzīmējumos (vārdos) . Ta ču šajā otrajā stadijā bērns vēl nepārvalda loģiskas operācijas. Tikai trešo stadiju raksturo spēja operēt ar loģiskajam attiecībām, relatīviem jēdzieniem, abstrakciju un vispārinājumiem. Turklāt, pēc 2. Piažē domām, pāreja no vienas operāciju kategorijas otrā notiek nevis speciāli organizētu vingrinājumu rezultātā, bet atbilstoši iekšējām likumībām, kas piemīt pašam domāšanas procesam.[51] Tāpēc nekāda apmācība nespēj panākt, ka četrus piecus gadus vecs bērns spētu operēt, piemēram, ar relatīviem jēdzieniem (tādiem kā «A» lielāks par «B» un tajā pašā laikā mazāks par «C»),

Bērna dažādās domāšanas formas 2. Piažē skaidro ar maziem bērniem piemītošo egocentrismu. Bērns, pēc savas dabas būdams asociāla būtne, domā tikai par sevi un no sava viedokļa. Tāpēc viņš nespēj objektīvi spriest, vērtēt no cita cilvēka viedokļa. Mazu bērnu domāšana ir aloģiska, «kā sapņos», apgalvo 2. Piažē. Tikai dzīves procesā saskarsmē ar cilvēkiem domāšana pāriet loģisko operāciju pakāpē.

50. gados Z. Piažē izdarīja būtiskus labojumus savā domāšanas attīstības teorijā. Viņš atteicās no egocentrisma kā bērna iedzimtasasociālās dabas rādītāja un sāka šo īpašību vērtēt kā mazam bērnam raksturīgā izziņas procesa ierobežotības, vienpusības izpausmi.

Taču koncepcijas kodols palika nemainīgs. Domāšanas attīstību, tāpat ka agrāk, 2. Piažē analizē kā patvaļīgu likumsakarīgi norisošu pāreju no arējiem darbības aktiem uz iekšējām operācijām, ka kustību no sinkrētiskiem priekšstatiem uz loģiskiem jēdzieniem. Šo pašu ideju par intelekta attīstību kā pāreju no darbības akta (ārējā) uz domu, t. i., uz iekšēju darbības aktu, pārliecinoši risina mūsdienu franču psihologs A. Valons.[52]

Tomēr atšķirībā no 2. Piažē A. Valons atklāj mācību un speciālu vingrinājumu nozīmi bērna domāšanas attīstībā. A. Valons turklāt

speciāli analizē bērna domāšanas satura un veida izmaiņas vingrinājumu rezultātā. Taču ne Valons, ne Piažē neatklāj sarežģītas dialektiskās attiecības starp darbības aktiem (praktiskiem un intelektuāliem) un valodu, kuras sastopamas dažādās bērna domāšanas attīstības stadijās.

Jau I. Sečenovs atklāja, ka domas rašanās avots ir novērojums, t. i., apkārtnes jutekliskā izziņa. Taču šādu izziņu nedrīkst uzskatīt par pasīvu vērošanu; bērns, uztverdams priekšmetus, izdara ar tiem aktīvas darbības. Viņš pārvieto lietas telpā, atlasa līdzīgas un atšķirīgas, aptausta tās, manipulē ar tām, sadala sarežģītās un veido no daļām veselu. Pamatojoties uz šo praktisko darbību ar jutekliski uztveramiem priekšmetiem, bērns mācās salīdzināt, analizēt un grupēt priekšmetus. «Tas viss atkārtojas simtiem un pat tūkstošiem reižu, un dzīva darītāja tips, kas rada parādības vai pārmaiņas ārpasaules priekšmetos, ka vispierastākais bērna dvēselē kļūst par šablonu, ar kura palīdzību tad iespējams tās izskaidrot.»[1]

Tādējādi I. Sečenovs jau 100 gadus pirms 2. Piažē un pretstatā viņam atklājis, ka domāšanas augstākās loģiskās formas pilnīgojas uz elementāro izziņas formu — bērnu praktisko darbības aktu pamata. Šie darbības akti ir iekļauti jutekliskajā izziņā un kalpo ne tikai par konkrēta uzdevuma atrisināšanas līdzekli, bet arī par pašas domāšanas darbības apguves veidu.

Šo I. Sečenova koncepciju padomju zinātnieki ņēmuši par pamatu, izstrādājot savas teorijas par bērnu domāšanas attīstību.

Līdztekus tam L. Vigotskis savos darbos pirmoreiz pamatīgi kritizē 2. Piažē uzskatus, bet vēlāk arī S. Rubinšteina, A. Ļeont-jeva, M. Sardakova, A. Ļubļinskas, G. Kostjuka, N. Menčinskas, I. Zukovas un daudzu citu zinātnieku darbos arvien biežāk un neatlaidīgāk tiek uzsvērta runas nozīme bērna domāšanas procesa un tā pilnīgošanās gaitā. Zinātnieki savos pētījumos centušies noskaidrot, kāda nozīme dažādos bērna domāšanas attīstības posmos ir darbībai, jutekliskajai uztverei un runai, ka maiņas šo domāšanas komponentu funkcija, kādi cēloņinosaka šīs izmaiņas, kāda nozīme bērna domāšanas attīstībā un tās produktivitātes palielināšanā ir risināmo uzdevumu saturam; kā mācīšana ietekme domāšanas attīstību.

50 — 60. gados P. Galperins, D. Elkoņins, Ņ. Talizina un viņu līdzstrādnieki un skolēni veica speciālus pētījumus par domāšanas attīstību kā paša darbības akta izmaiņas procesu. Minētas zinātnieku grupas koncepcijas pamatā ir ideja par intelektuālo darbības aktu veidošanos noteiktu posmu secībā.

Pirmajā posmā (etapā) uzdevums tiek risināts ar materiālajām vai praktiskajām darbībām, t. i., darbojoties ar priekšmetiem vai kādiem citiem materiāliem: burtiem, ģeometriskām figūrām, vārdiem. Otrajā posmā (etapā) darbības akts vēl paliek «materializēts». Tā ir skatiena

kustība pa priekšmetiem, burtu kartītēm un izrunāšana, t. i., šo priekšmetu apzīmēšana ar vārdu, juna. Domāšanas tālākā attīstība noris veicamo darbību saīsināšanā un to interiorizācijā. Interiorizētās intelektuālās darbības noris prātā bez materiālā (praktiskā) darbības akta balsta. Katrā posmā saskatāma domāšanas darbības akta orientējošā un izpildes daļa. Orientējošās daļas raksturs un izmaiņas tajā labi atklāj bērna domāšanas attīstības līmeni. Pārejā no ārējiem, atklātajiem intelektuālās darbības aktiem iekšējos palielinās arī bērna darbības vispārinājuma pakāpe.

[1] Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М. — JI., 1947, с. 513.

S. Rubinsteins, N. Menčinska, D. Bogojavļenskis, G. Kostjuks, A. Ļubļinska, I. Zukova, A. Brušļinskis, A. Anciferova un citi padomju psihologi bērnu domāšanas attīstību uzskata par izziņas priekšmeta satura analīzes un sintēzes pilnīgošanās procesu. Vispārināšanas līmenis, jēdzienu būtisko pazīmju un starp tām pastāvošo sakaru atklāšanas paņēmieni, jutekliski uztveramo un loģisko komponentu savstarpējās attiecības bērna domāšanā, viņa praktiskajā un intelektuālajā darbībā ir tieši saistītas ar apgūstamo jēdzienu saturu un to izmantošanas paņēmieniem. Izmaiņas šajās attiecībās krasi parādās domāšanas procesa ģenētiskajā izpētē.

DOMĀŠANAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS

AGRĀ BĒRNĪBA

Domāšana un darbība

Domāšanas attīstība bērnam sākas ar otro dzīves gadu. Tā saistīta ar staigāšanas prasmes apguvi, kustību pilnveidošanos, redzesloka paplašināšanos, runas apgūšanu. I. Sečenovs atklāja, ka domāšanas agrīnās formas veidojas uz muskuļu un locītavu sajūtu pamata. Sajūtas muskuļos, kas bērnā rodas, veicot darbības, kļūst par pamatu to praktisko uzdevumu risināšanas paņēmienu apguvei, kas vainagojas panākumiem. Praktisko domāšanu (jeb domāšanu darbībā) raksturo šādas īpatnības: 1) bērnam dotais uzdevums ir uzskatāms un 2) tā risināšana notiek praktiskajā darbībā (nevis domās).

Domāšana bērnam rodas kā tīra izziņas attieksme pret uzdevumu. To savos pētījumos pierādījusi N. Ladigina-Kotsa un A. Ļeontjevs. Bērns risina konkrēti doto uzdevumu praktiskas darbības ceļā, kas jau pirmajā dzīves gadā viņam ir kļuvusi par lietu iepazīšanas līdzekli. Aptaustot rotaļlietas un manipulējot ar tām, bērns iepazīst priekšmetu īpašības, nodibina vienkāršākās sakarības starp tām, apgūst dažādas darbības, kuras veic arvien saprātīgāk un veiksmīgāk.

Pusotra gada veca bērna darbībām parasti ir orientēšanās un izmēģinājuma raksturs. Taču, ja risināmo uzdevumu (protams, vecumam piemērotu) dodam bērniem vārdiskā formā, jautājuma formā (ko sākumā uzdod pieaugušais, bet vēlāk arī pats bērns), viņa praktiskās, izmēģinājuma darbības ļoti agri iegūst pētniecisku, mērķtiecīgu raksturu. Turklāt bērni ātri uzkrāj pieredzi, kā apieties ar lietām, un, darbojoties ar tām, sāk veiksmīgi izmantot racionālus paņēmienus. To viņi mācās no pieaugušajiem, atdarināšanas un mācīšanās ceļā pārņemot no viņiem efektīvākus paņēmienus.

Iešanas un runāšanas prasme izmaina visu bērna dzīves veidu un visu viņa izziņas darbību. Bērns ikdienā sastopas ar daudziem un dažādiem uzdevumiem, kas pašam jāpaveic. Ja pievilcīgais priekšmets atrodas augstā plauktā, bērns meklē pazīstamo soliņu, novieto to pie skapja un, uzkāpis uz tā, iegūst rotaļlietu. Apgūstot darbības aktus kā konkrēto uzdevumu risināšanas praktiskos paņēmienus, bērns savā domāšanas attīstībā sper soli uz priekšu.

Kā atklājuši L. Vigotska, A. Ļubļinskas, N. Salminas, Z. Gaņ-kovas pētījumi, uzdevuma un tā risināšanas ceļu izteikšana runā rada bērnā strauju pieredzes uzkrāšanos un ienes būtiskas izmaiņas viņa darbībā.

A. Ļubļinska savos pētījumos bērniem vecumā no 1 g. 4 mēn. līdz 2 g. 7 mēn. lika paņemt konfekti no augstas stikla vāzes. Lai to

izdarītu, vāzi vajadzēja apgāzt. Taču mazulim šāda darbība vēl nav pazīstama, viņš neprot to izmantot kā dotā uzdevuma veikšanas paņēmienu. Pētījumi liecināja, ka, mācot bērniem šādu darbību veikt pašu rokām, vienlaikus nosaucot darbību («apgāz», citos eksperimentos «pastum» vai «saliec»), tās apguve un izmantošana kā uzdevuma veikšanas paņēmiens rodas pēc 7—19 atkārtojumiem un dod kvalitatīvi pavisam citus rezultātus nekā tad, ja tā pati darbība netiek apzīmēta ar vārdu. Pēdējā gadījumā nepieciešamais atkārtojumu skaits sasniedza 70—80 reižu. Eksperimentālajā grupā, salīdzinot ar kontrolgrupu, kurā bērni jau pēc 2—7 dienām bija piemirsuši šo darbību, izveidojušies sakari izrādījās daudzkārt stabilāki.

Sevišķi krasa atšķirība šajos eksperimentos atklājās, kad bērni apgūto darbības aktu izmantoja praksē. Ar vārdu apzīmētā darbība kļūst par līdzīgu praktisku uzdevumu grupas vispārinātu paņēmienu un viegli tiek pārnesta citās analogās situācijās. Tā, apguvis vāzes apgāšanas darbību, eksperimentālās grupas bērns pēc 5 vai 6 atkārtojumiem pats sāk gāzt augstu māla krūku. Pēc

3 vai 4 demonstrējumiem patstāvīgi gāž rasējumu futrāli, dabūjot tur ielikto bumbiņu, bet vēlāk jau bez iepriekšējiem vingrinājumiem šo darbību pārnes uz jebkuru priekšmetu, ja veicama analoga darbība. Darbības akts (apgāšana) ir kļuvis par noteikta tipa uzdevuma veikšanas līdzekli. Kontrolgrupas bērniem šāds pārnesums neizdevās. Ja mainījās priekšmets un tā izmantošanas situācija, viņiem darbības aktu nācās apgūt no jauna. Protams, arī šajos gadījumos veidojas pieredze, taču tā uzkrājas ļoti lēnām, un darbības pārnešanai ir visai šauri ietvari.

Tādējādi runas, vārda, kas apzīmē veicamo darbību, iekļaušana kvalitatīvi maina bērna domāšanas procesu, pat ja bērns nav apguvis sarunu valodu. Ja domāšanas procesā izšķiram orientēšanās darbību kā galveno un izpildes darbību (A. Ļeontjevs, P. Galperins), runas iekļaušana krasi izmaina tieši pirmo, galveno posmu, jo bērns tagad zina, kas, kāpēc un kā viņam jādara. Tāpēc viņa meklējumi ir mērķtiecīgi un viss darbības akts apjēgts, kas, protams, neizslēdz iespējamās kļūdīšanās, jo mazs bērns vēl neprot atlasīt un likt lietā vajadzīgās darbības vajadzīgajā secībā.

Un tomēr šajā agrajā intelekta attīstības posmā jau varam runāt par patiesu domāšanu darbībā. Tā gūst problēmisku ievirzi un saprātīgu raksturu.

Verbālās domašanas attīstība

Līdz ar runas apgūšanu sākas bērna verbālās domāšanas intensīva attīstība.[53] Vēl ilgi pirms viņš pratīs loģiski spriest un veidot pareizus slēdzienus, mazbērns atklāj, ka spējīgs elementāri vispārināt jutekliskos uztvērumus. Šo agrīno vispārinājumu loma izpaužas

pirmkārt jau viņa jutekliskās izziņas izmaiņā.[54] Vispārināšanas veidošanās ir tieši saistīta ar vārda kā pirmās signālu sistēmas signāla pārvēršanos par otrās signālu sistēmas signālu.[55]

Vispārināšanas līmenis ir atkarīgs no bērna pieredzes pilnīguma un bagātības. Viņš vārdus «bumba», «mašīna», «krūzīte» var attiecināt uz jebkuru bumbu, mašīnu, krūzīti, jo viņš ir saskāries ar daudziem analoģiskiem priekšmetiem. Bet ar vārdu «tētis» pusotrgadīgs bērns apzīmē tikai savu tēvu, «kažoks» ir tikai māmiņas zvērādas mētelis, jo citu analogu objektu viņa pieredzē vēl nav. Šādas vispārinājuma līmeņa atšķirības sastopamas otrajā un dažkārt arī trešajā dzīves gadā.

Elementāras domāšanas operācijas mazbērnam atklājas priekšmetu krāsas, lieluma, attāluma, formas izšķiršanā, bet vēlāk arī salīdzināšanā. Divu dažādas intensitātes krāsu vai dažāda stipruma un augstuma skaņu vienkārša diferenciācija iespējama pat bitēm, vabolēm, zivīm, bet augstākajiem pērtiķiem piemīt spēja ļoti smalki izšķirt formas, krāsas un priekšmetu lielumus (N. Ladigina-Kotsa, G. Roginskis, B. Hotins), taču salīdzināšanas operācija iespējama tikai cilvēkam. Tās izveidošanās bērnam ir tieši saistīta ar runas apguvi. Salīdzināšana noris otrās signālu sistēmas līmenī, bet izšķiršana ir pirmās signālu sistēmas kairinātāju diferenciācija.

Pirmā domāšanas operācija — salīdzināšana — prasa katra salīdzināmā priekšmeta mērķtiecīgu analīzi, atšķirības un līdzības noskaidrošanu to pazīmēs. Tā noris kā tīša darbība un pakļaujas vārdiski izteiktām pieaugušā cilvēka prasībām, bet vēlāk arī paša bērna vēlmēm. Kā jebkurš domāšanas process, salīdzi-našanas operācijā noved bērnu pie uzdevuma atrisinajuma — pie jaunām zināšanām.

Tasja (2 g. 3 mēn.): «Redzi, māmiņai un krustmātei Šurai vienādi mēteļi.» (Mēteļu krāsa patiešām bija vienāda; lielums, fasons, materiāls, pogas dažādas). Kola (2 g. 6 mēn.), rādot uz galda izkārtotās svaigās sēnes, saka: «Šeit sēnīte un te atkal sēnīte, un šī sēnīte. Cik daudz sēnīšu!»

Tā dažādu veidu, lieluma, krāsu priekšmetus salīdzinot, abstrahējot un vispārinot tiem visiem raksturīgās īpašības, bērns trešā dzīves gada beigās iemācās vispārināt. Taču šiem vispārinājumiem vēl ir drīzāk ģeneralizācijas raksturs.[1] Tāpēc divgadīgie bērni var apvienot dažādus priekšmetus tikai pēc krāsas vai materiāla vispārīgās pazīmes, piemēram, celulozes zivtiņai atbilstoši sameklēt celulozes papagaili.

Pētot mazbērna un pirmsskolas vecuma bērna vispārināšanas attīstību, N. Svačkins atklāja šādas minētā procesa pakāpes:

1) uzskatāmā vispārināšana, kas notiek uz spilgtu ārējo pazīmju kopības pamata;

2) nozīmīgu priekšmetu vispārināšana uz to vārdiska apzīmējuma pamata;

3) vispārināšana, kas notiek, izdalot kādu vienu dažādiem; priekšmetiem kopīgu, taču ne būtisku pazīmi (cepure — viss, ko liek galvā);

4) vispārināšana uz galveno pazīmju kopības pamata, kuras bērns spēj saskatīt dažādajos priekšmetos.

Salīdzināšanas operācijas apguvi sekmē speciālas didaktiskās rotaļas, ko audzinātāja veic ar mazbērniem mazbērnu novietnēs. Sākumā viņa liek bērniem divu trīs dažādu bumbiņu vidū atrast bumbiņu «pēc parauga». Vēlāk bērnam vienā kastītē jāsaliek visas bumbiņas (kaut arī dažādas krāsas) un otrā — visi kubiciņi.

Verbālā domāšana vecākajā mazbērna vecumā izpaužas ne tikai salīdzināšanas operācijā, bet arī atsevišķu, ļoti primitīvu spriedumu un slēdzienu veidā. Tie ir vēl ļoti reducētā formā, tāpēc ne vienmēr tajos tik viegli pamanīt bērna domāšanas aktivitāti, atšķirt tos no bērnam zināmā atveidošanas, t. i., no atmiņas funkcijas.

Saša (2 g. 6 mēn.), ieraudzījis, ka vecmāmiņa ēd ābolu, iesaucas;

— Vecmāmiņ, izvelc nagliņu!

Ļoļa (2 g. 7 mēn.), pastaigādamās gar Ņevas krastmalu, saka:

— Iesim pie svinsām (sfinksa)!

— Nu, pie svinsām, pie tām rukšķēm.

Tamlīdzīgās replikās, jautājumos, prasībās parādās sākotnējās vispārināšanas operācijas, zināmas jēgas meklējumi, spriedumi

[1] *Ģeneralizācija* — kaut kādā ziņā līdzīgu priekšmetu apvienošana, tos neanalizējot un neizdalot būtiskās pazīmes.

un secinājumi. Tie ir vienkāršoti un virspusēji, jo bērns vēl neprot katrā parādībā un priekšmetā izdalīt būtiskās pazīmes un pareizi izdarīt salīdzināšanu vai spriedumu. Bērns operē ar nedalītu konkrētu tēlu, faktu, parādību, patvaļīgi izraujot pazīstamākās un spilgtākās pazīmes, un nodibina tiešas sakarības starp veselā elementiem.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Domāšana un darbība

Pirmsskolas vecuma bērniem joprojām nozīmīgu vietu ieņem domāšana darbībā, tomēr notiek ievērojamas izmaiņas domāšanas procesā. Domāšanas uzdevumi šajā vecumā pieaug sevišķi strauji. 3—6 gadus vecs bērns piedalās dažādos darbības veidos, kas bagātina viņa zināšanas par priekšmetiem un to īpašībām. Pirmsskolas bērns arvien patstāvīgāk izvēlas un izmanto dažādus veidus un paņēmienus savu praktisko uzdevumu veikšanai. Speciāli pirmsskolas vecuma bērnu pētījumi liecina, ka šajā vecumposmā mainās praktiskās darbības akta attiecības pret intelektuālo pārslēgšanos. Līdz ar domāšanas procesa pāreju iekšējā plānā (interiorizācija) notiek

praktiskā darbības akta pārkārtošanās. Liekot 3—6 gadus veciem bērniem no plakanām figūrām sastādīt attēlu uz noteikta jau uzzīmēta fona (dārzs, pļaviņa, istaba) (A. Ļubļinska, J. Reško), salabot saplēsto rotaļlietu (A. Ļubļinska, Z. Gaņkova), izvēlēties darba rīku, lai no vāzes izņemtu konfekti (I. Zukova), vai noturēt uz slīpa galdiņa bumbiņu (L. Vengers), iegūti dati, kas ļauj izdarīt vairākus vispārīgus secinājumus.

Jaunākie pirmsskolas vecuma bērni (3—4 gadi) ne vienmēr izmanto darbības, kas adekvātas dotajam uzdevumam. Bērni tūdaļ sāk darboties, dažkārt izdarot haotiskus «gramstīšanās» izmēģinājumus, pārbīda figūras pa fonu un, tās savienojot, iegūst sev pilnīgi negaidītas kombinācijas. Tāpēc ar lielu izbrīnu un prieku trīsgadīgs bērns izsaucas: «Skatieties, kas iznāca!» Kā redzams, bērns uzdevumu izkārtot figūras uz attēla uztvēris ļoti vispārīgā formā. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērns, risinot šādu uzdevumu, parasti pirms darbības neanalizē tā nosacījumus un sāk tieši veikt uzdevumu, izdarot jebkurus figūru vai priekšmetu daļu savienojumus. Kritiskas attieksmes pret gūto rezultātu nav.

Nesaskatot īstenībā pastāvošos (to skaitā telpiskos) sakarus un rupji tos pārkāpjot, trīs četrus gadus veci bērni veido dažkārt pavisam bezjēdzīgus attēlus. Izvietodami figūras uz pļaviņas fona, jaunākā pirmsskolas vecuma bērni gluži mierīgi novieto tur zirgu ar kājām gaisā (attiecībā pret kokiem fonā), bet apakšā tāpat ar galvu uz leju novieto jātnieku. Turklāt bērns apmierināti secina, ka viņam izdevusies skaista bildīte, «kā krusttēvs jāj uz zirga».

Tādējādi šī vecuma bērni konkrēti doto uzdevumu risina ar izmēģinājuma darbībām, bet iegūto rezultātu apjēdz tikai pēc darbības akta nobeiguma.

Vidējā pirmsskolas vecuma bērniem uzdevuma un tā veikšanas veidu apjēgšana notiek pašā darbības procesā. Piecus sešus gadus veciem bērniem runa parasti kalpo par balstu veicamajai darbībai (L. Vigotskis). Izvietodama figūras uz fona, meitene (5—6 g.) runā: «Šis krusttēvs ir pārnācis mājās, bet krustmāte viņu sagaida ... nē, viņa gatavo pusdienas, bet viņš vēl nav pārnācis, bet viņa (meitene) sēž šeit un sauc: «Tētis pārnācis!»» Šāda runa ir tieši saistīta ar veicamo darbību. Taču runa darbības laikā var veikt dažādu funkciju bērna praktiskajā problēmiskajā darbībā.[56]

Vecākā pirmsskolas vecuma bērniem (6 — 7 g.) atkal izmainās attiecības starp uztveri, praktisko darbību un runu. Tagad, ieraugot attēlus, bērns tos domās jau kombinē. Viņš spēj bez praktiskas manipulācijas ar figūriņām doto uzdevumu atrisināt galvā. Bet pirms darbošanās viņš saka: «Es salikšu, kā tēvocītis stumj ratiņus, bet uz ratiņiem čemodāns» vai arī «Es salikšu, kā divi karavīri viens aiz otra auļo ar zirgiem». Pēc šāda prātā rasta risinājuma bērns ātri izvieto

figūras uz noteiktā fona. Viņa stāstījums pēc paveiktās darbības būtībā atkārto to, ko viņš jau izteicis eksperimenta pašā sākumā. Darbības akts uzdevuma risinājumam neko jaunu nav devis.

Pretēji psiholoģijā plaši izplatītajiem uzskatiem, ka pirmsskolas vecuma bērns it kā nemeklē un nespēj atrast jēdzieniskās, to skaitā cēloniskās atkarības, psihologi virknē pētījumu pierādījuši, ka pat četrgadīgi bērni cenšas atrast tādu parādību cēloņus, kas izprotami un pieejami viņa risinājumam darbībā.

Saņēmis rotaļlietu, kura negaidot (pēc eksperimentatora gribas) salūst, trīs četrus gadus vecs bērns parasti nemeklē cēloni, kāpēc rotaļlieta lūzusi. Viņi rotaļlietas darbību atjauno tiešā ceļā: krata klaunu, kurš vairs neklanās, sit ar to pa galdu un veic daudzas citas līdzīgas haotiskas darbības. Piecus sešus gadus veci bērni sāk rotaļlietu aplūkot, mēģina iespiest un izvilkt spīlītes, grozīt ritentiņus, cenzdamies atrast rotaļlietas bojājuma cēloni.

Vēl mērķtiecīgākas kļūst vecāko pirmsskolas vecuma bērnu darbības, kuri, nemaz nesākot manipulācijas, uzmanīgi aplūko rotaļlietu un sāk rīkoties tikai pēc tam, kad prātā radies lēmums. Darbības akta pārkārtošanās un tā pārvēršanās no haotiskas meklēšanas darbības saprātīgā, problēmiskā darbībā raksturo izmaiņas, visā bērna domāšanas darbībā.

Tomēr bērna domāšanas pilnīgošanās nepavisam nav bērna vecuma palielināšanās tiešas sekas. Izmaiņas darbības aktā novērojamas arī četrgadīgiem bērniem, ja pieaugušais, precizējot uzdevumu, piemēram, jautā, kas kavē rotaļlietai darboties, t. i., virza bērna domu rotaļlietas bojājuma cēloņa meklēšanai. Uzdevuma precizējums saasina visu domāšanas procesu, piešķirot tam organizētas, patiesi problēmiskas darbības raksturu.

Uzdevuma izpratne un tā atrisināšanai nepieciešamo nosacījumu atklāšana ļauj sešus septiņus gadus veciem bērniem daudzkārt un pārliecinoši atkārtot atbilstošas darbības, kad rotaļlieta no jauna sabojājas, un pārliecinoši pamatot veicamo darbību. Bērni jau zina, kas un kāpēc jādara, t. i., kāpēc rotaļlieta ir sabojājusies. Pieņemtā lēmuma apzināšanās ļauj bērnam sekmīgi izmantot zināmos paņēmienus jaunu, līdzīgu uzdevumu veikšanā.

Pirmsskolas vecumā turpinās domāšanas attīstība praktiskas darbības formā. Tā neizzūd, bet pilnīgojas, pārejot augstākā pakāpē, ko raksturo šādas īpatnības.

1. Vecākajiem pirmsskolas vecuma bērniem pirms uzdevuma praktiskās veikšanas notiek tā risinājums domās, kas izteikts vārdiskā formā.

2. Līdz ar to izmainās bērna veikto darbības aktu būtība. Trīsgadīgiem bērniem skaidrs ir tikai galamērķis, kas jāsasniedz (dabūt konfekti traukā ar augstām malām, salabot rotaļlietu), taču viņi

nesaskata šī uzdevuma veikšanas nosacījumus. Tāpēc viņu darbībām ir haotisks, izmēģinājuma raksturs. Uzdevuma precizējums darbības aktus padara problēmiskus, ar meklējuma raksturu. Vecākajiem pirmsskolas vecuma bērniem šādas izmēģinājuma darbības reducējas, zaudē savu problēmiskumu. Tās kļūst par iz-pildītājdarbībām, jo bērns izvirzīto uzdevumu veic prātā, t. i., verbālā ceļā, pirms pašas rīcības sākšanās.

3. Atbilstoši šīm izmaiņām mainās arī domāšanas procesa būtība. No praktiskās domāšanas darbībā tā kļūst par verbālu, plānotu un kritisku domāšanu.

4. Taču praktiskās domāšanas forma darbībā netiek atmesta, neatmirst, tā it kā kļūst par rezervi, un, sastopoties ar jauniem intelektuāliem uzdevumiem, bērns atkal lieto praktisko to risināšanas veidu.

Šīs izmaiņas domāšanas procesā nosaka, pirmkārt, bērna prakses paplašināšanās, kurā arvien pilnīgāk un daudzveidīgāk tiek apgūta pieaugušo pieredze; otrkārt, bērna iespējām atbilstošu vajadzību pieaugums, kas viņu rosina jaunu, arvien daudzveidīgāku un sarežģītāku uzdevumu izvirzīšanai un risināšanai; treškārt, runas pieaugošā nozīme.

Apguvis runas leksiku un gramatisko uzbūvi, bērns spēj ne tikai apjēgt pašu uzdevumu, bet arī apzināt tā risināšanas veidus. Runa, iekļaudamas bērna praktiskajā darbībā, sākumā pat tikai kā dzirdamā runa, it kā no iekšas pārkārto viņa domāšanas procesu, pārvēršot praktisko darbības aktu strukturāli sarežģītā intelektuālā darbībā. Sāda intelektuālā darbība izvēršas vispārinātu zināšanu līmenī un realizējas, operējot ar aizvien vispārinātākiem to veidiem.

Domašana un tels

Bērna pieredzes bagātināšanas noris nevienmērīgi. Ar dažiem priekšmetiem viņš sastopas bieži un, daudzējādi darbodamies ar tiem, agri pamana to dažādās īpašības, puses, iezīmes, kā rezultātā izveidojas vispārināti priekšstati par šiem priekšmetiem. Ar citiem priekšmetiem viņš sastopas reti un iepazīst tos daudz vienpusīgāki. Šo priekšmetu tēli ilgi paliek nediferencēti un saglabā savu konkrētību. Operēšana ar šādiem atsevišķu lietu tēliem mazu bērnu domāšanai piešķir konkrēti tēlainu raksturu. Par to liecina bērnu prātošana.

Ņina (4 g. 2 mēn.), ieraudzīdama meiteni ar brillēm, jautā: «Kāpēc šī meitene ir vecmāmiņa?»

Saša (4 g. 7 mēn.), ieraugot satītu karogu, painteresējas: «Kāpēc karavīri nes tādu nūju?»

«Tas ir karogs.»

«Nē, karogu nes demonstrācijā, to var izkārt pie mājas, viņiem nav karoga.»

Gaļa (4 g.):

«Skaties, Gaļa, kur Ņevska vārti!»

«Bet kā tos aizver?»

Bērna domāšanas konkrētā tēlainība dažiem psihologiem (K. Bīlers, V. Sterns, Dž. Selijs) devusi pamatu tēlainību uzskatīt kā noteiktu domāšanas veidu, kā pakāpi augstāko domāšanas formu attīstībā. Šādas tēlainības visraksturīgākā iezīme ir sin-krētisms (E. Klapareds). Neprazdams saglabātajā tēlā izdalīt būtiskās vai vismaz galvenās priekšmeta pazīmes un iezīmes, bērns izķer jebkuras viņa uztverē visvairāk izakcentētās detaļas. Pēc šīm gadījuma pazīmēm un iezīmēm pirmsskolas vecuma bērns iepazīst to vai citu priekšmetu. Sinkrētisms izpaužas gan bērna uztverē, gan viņa domāšanā.

Pēc 2. Piažē domām, sinkrētisms ir pirmsskolas vecuma bērna domāšanas raksturīga īpašība. Tas raksturo pirmsanalīzes pakāpi domāšanā. Bērns domā shēmās, izplūdušās, nedalītās situācijās atbilstoši tēlam, kas saglabājies uz nedalīta uztvēruma pamata, bez turpmākas analīzes, tīši apvienojot vispamanāmākās daļas.

Kā jau minēts iepriekš, pareizi ievirzīta apmācība likvidē šādu tēlu sinkrētismu.[57]

Saglabāto tēlu nediferencētība skaidri atklājas bērnu uztvērumos, kuru saturs ir maz pazīstams. Piemēram, aplami, sinkrētiski viņi saprot tēlainus literāros izteicienus, sarežģītas metaforas un alegorijas, piemēram: «Priecīgs, spārnus vēdīdams, svilpo vējš pār zemi. It kā milzīgs ventilators aukstu gaisa šalti sviež.» Noklausījušies šo J. Tarahovskas darba daļu, piecgadīgi bērni jautā: «Kāpēc viņš sviež? Kam viņš sviež? Bet kur vējam rokas? Kāpēc viņš svilpo? Vai vējš arī smejas? Kāpēc viņš ir priecīgs?» Šādi bērnu jautājumi un piebildes liecina par to, ka

a) mazam bērnam vārds rada konkrēta tā atsevišķā priekšmeta, ar ko šis vārds cieši saistījies, tēlu;

b) šis tēls ir nediferencēts, tas vēl neļaujas sadalīšanai (analīzei), tāpēc tiek izmantots kā vesela vienība, globāli (ja «sviež», tad noteikti jābūt rokām, ja priecīgs, tātad smejas);

c) pirmā tēla sadalīšanās nenotiek vis, izdalot kādu būtisku vai vismaz raksturīgu priekšmeta vai parādības pazīmi, bet gan izdalās tā pazīme, kas bērna pieredzē guvusi spēcīgāko un lietišķāko pastiprinājumu. Neprazdams no jutekliski saglabātā tēla abstrahēt ideju, bērns nesaprot arī poētiskos tēlus.

Domašana un runa

Bērna domāšanas konkrētā tēlainība skaidri atklājas domāšanas vārdisko formu attīstības procesā, pirmām kārtām jēdzienu apguves procesā. Kā zināms, jēdziens ir vispārināts vienveidīgu priekšmetu veselas grupas atspoguļojums, ko raksturo būtiskas vispārīgas pazīmes. Atšķirībā no priekšstatiem, kas ir vairāk vai mazāk vispārināti, bet tomēr uzskatāmi tēli, jēdzieniem nav šādas jutekliskas formas, kaut arī tie veidojušies uz sensorā pamata. Jēdziens pastāv vārdā.

Bērni agri iemācās vārdus, kuri apzīmē priekšmetus, parādības, pazīmes, darbības, taču ar šiem vārdiem apzīmētos jēdzienus viņi apgūst tikai pakāpeniski. Šis process parāda, cik sarežģītas ir attiecības starp domāšanu un valodu, vārdu un tēlu, tēlu un jēdzienu.

Ja divgadīgam bērnam jautā: «Kas ir dakšiņa? lelle? zīmulis?» — viņš parasti norāda uz atbilstošo konkrēto priekšmetu: «Lelle — te!», «Dakšiņa — šeit!». Piecgadīgie bērni jau spēj priekšmetā izdalīt to pazīmi, kas viņam kļuvusi visnozīmīgākā. Šāda pazīme parasti ir priekšmeta funkcionālā jēga, tas, kā cilvēks to izmanto. Tāpēc uz līdzīgu jautājumu piecgadīgi bērni bieži atbild: «Zīmulis — ar ko raksta», «Lelle — ar ko spēlēties». Vēl vecāki bērni parasti apraksta priekšmetu, juceklīgi nosaucot ārējās pazīmes: «Lelle — tā ir galva, rokas, kājas, mati», «Zirgs — tas ir galva, mugura, aste un četras kājas stūros».

Tikai vecākajā pirmsskolas vecumā bērni iemācās priekšmetos izdalīt tās būtiskās pazīmes, pēc kurām attiecīgo priekšmetu var pieskaitīt noteiktai kategorijai vai grupai. Šajā domāšanas attīstības pakāpē bērni atbild: «Zirgs ir dzīvnieks, zvērs», «Zīmulis — kociņš, ar ko rakstīt», «Lelle ir rotaļlieta». Tomēr, sastapdamies ar mazpazīstamiem priekšmetiem, sešus septiņus gadus vecs bērns atkal atslīd tajā līmenī, kurā juceklīgi tiek uzskaitītas to ārējās pazīmes, vai arī norāda, kādam nolūkam priekšmets lietojams: «Barometrs — tas ir tāds apaļš, un rādītājs... kā pulkstenim, lai laiku rādītu.»

Lai noskaidrotu vispārināšanas līmeni, t. i., lai atklātu jēdziena apguves pakāpi, milzīga nozīme ir formai, kā bērnam tiek dots uzdevums. Sakārtot priekšmetus vai to attēlus pa grupām, piemēram, dārzeņus, mēbeles, dzīvniekus, spēj četrgadīgs bērns. Bet nosaukt šos pašus jēdzienus, t. i., atbildēt uz jautājumu «Kas tas tāds?» (mēbeles, dārzeņi) bērniem ir daudz grūtāk.

Taču priekšmetus pareizi sagrupēt bērni spēj tikai tajā gadījumā, kad viņiem zināms atbilstošais vispārinošais vārds — termins. Nezinot vārdus «transports», «dārzkopības piederumi» vai arī vārdu «mašīna» izprotot tikai kā automašīnas apzīmējumu, četrus un piecus gadus veci, bet dažkārt arī vecāki bērni nespēj pa grupām pareizi sakārtot dotos attēlus. Viņi kļūdās: lejkanna nokļūst vienā grupā ar zivi un laivu, jo «viņām visām nepieciešams ūdens»; lidmašīna, gaisa baloni atrodas vienā grupā ar putniem, jo «viņi visi lido»; šujmašīna nokļūst

mēbeļu grupā, jo «tās stāv istabā». Starp citu, tie paši un pat jaunāki bērni pareizi vispārina pazīstamākus priekšmetus. Trīsgadīgs bērns par Mišku sauc jebkuru lāci: lielu un mazu, spēļu lāci un īstu lāci, telpisku un plakanu, krāsainā zīmējumā un arī tikai kontūrzīmējumā. Turklāt bērni spējīgi pateikt to raksturīgo (nebūtisko) lāča, lapsas, vilka pazīmi, pēc kuras viņi, atšķirdami dzīvniekus, orientējušies (V. Gorbačova).

Savdabīgs ir arī dažāda satura vispārināšanas veids, kā rīkojas pirmsskolas vecuma bērns. Pēc K. Ņekrasovas datiem, bērns bieži orientējas uz visdažādākajām pazīmēm, izmantojot gan vienas, gan otras kā pamatu, lai apvienotu priekšmetus grupās, kategorijās. Vienā gadījumā pirmsskolas vecuma bērns vienkārši apvieno priekšmetus kopības vārdā (t. i., bez jebkādas atsevišķo priekšmeta pazīmju abstrakcijas un vispārinājuma), piemēram: bērzs, ozols, egle — tas ir «parks», «mežs»; citā gadījumā objekti tiek apvienoti pēc tiem subjektīvajiem pārdzīvojumiem, ko tie bērnā izraisa: ugunsgrēks, plūdi, slimība — tās visas ir «sliktas lietas». Turpat bērns dod precīzu vispārinājumu pazīstamākiem priekšmetiem: krūzīte, bļodiņa, glāze, cukurnīca — tie visi ir «tējas trauki».

F. Fradkinas pētījumi par vispārinājumu veidošanos pirmsskolas vecuma bērniem liecina, ka milzīga nozīme priekšmetu grupēšanā ir tām pazīmēm un saiknēm, kuras bērns atklāj savā praktiskajā pieredzē.

Tikai pēc 6 gadiem vispārinājumi kā «lietu kolekcija» dzīves situācijā tiek nomainīti ar vispārinājumiem pēc vienas priekšmeta funkcijas, bet pēc tam ar vispārinājumiem atbilstoši

Vispārinājuma raksturs (%) attiecībā pret visu bcrnu skaitu

Vecums	pēc gadījuma saiknēm	pēc līdzības	vispārinājums kā kolekcija	pēc izdalītās funkcijas	pēc materiāla	pakārtošana ģintij
3 g.	75	25	—	—	—	—
4 g.	28	32	40	—	—	—
5 g.	18	41	35	—	6	—
6 g.	—	4	46	27	23	—
7 g.	—	—	34	22	38	6

Autore parāda, ka starp atsevišķas daļas izdalīšanu un pāreju uz vispārīgo pastāv sarežģītas dinamiskas attiecības. Šīs grūtības pirmsskolas vecuma bērniem viskrasāk parādās, kad jāatklāj dažādu vienas ģints parādību līdzpakārtojums, jānosaka zināma pazīmju hierarhija.

materiālam, no kura priekšmeti pagatavoti, un tikai vēlāk pēc priekšmetu ģints. F. Fradkina iepazīstina ar šādiem savu pētījumu rezultātiem.

Mums ir pamats izdarīt secinājumu, ka vispārināšanas līmenis, ko sasniedz trīs līdz sešus gadus vecs bērns, ir tieši atkarīgs

a) no to priekšmetu daudzveidības pazīšanas, kas iekļaujas dotajā grupā;

b) no tā vārda zināšanas, kas vispārina visus dotās grupas priekšmetus;

c) no bērnam izvirzīto prasību formas. To skaitā sevišķi grūtas ir prasības noformulēt jēdzienu, t. i., atbildēt uz jautājumu «kas tas tāds?». Prasību apvienot vienas ģints priekšmetus grupā bērni veic vieglāk.

Lai veidotu jēdzienu, nepieciešams dažādot nebūtiskās, sīkās pazīmes priekšmetos un pastāvīgi saglabāt galvenos, būtiskos elementus. Tam vislabākie nosacījumi rodas, daudzveidīgi izmantojot bērnam pazīstamus, bet vienveidīgus priekšmetus dažādos viņa ikdienas prakses veidos.

Process, kā bērns nonāk pie dažādo jēdzienu būtības, nerisinās vienmērīgi. Tā, piemēram, morālos jēdzienus, kurus bērni dzird jau agrīnajā bērnībā (tādi kā «godīgums», «bailīgums»,, «drosme»), viņi ilgi «saista» ar noteiktu cilvēku konkrētu rīcību pazīstamās situācijās. «Drosme» — kad izlūks atvedis fašistu, «godīgs» ir tas, kurš, paņēmis bez prasīšanas, pats atzīstas.

Analizējot domāšanas attīstību kā vecumposma funkciju, vairāki ārzemju psihologi uzskata, ka pirmsskolas vecuma bērna domāšana pēc dabas ir aloģiska, fantastiska. Uzskatot, ka mazi bērni nespēj loģiski domāt, un tiecoties viņu domāšanu atklāt «tīrā veidā», t. i., «zināšanām neapaugļotu», A. Valons, Z. Piažē un J. Mišo balstās uz pirmsskolas vecuma bērnu «bezjēdzīgajām» atbildēm, ja uzdod jautājumu, kas svešs viņa pieredzei.

Piemēram, piecus sešus gadus vecam bērnam uzdod jautājumu: «Kāpēc mēness nekrīt zemē no debesīm?» Bērns atbild: «Tāpēc, ka tas piesists ar naglām.» — «Kāpēc mazā laiviņa neslīkst?» — «Tāpēc, ka tā ir viegla.» — «Kāpēc lielais kuģis neslīkst?» — «Tāpēc, ka tas ir spēcīgs.» — «Kāpēc zivs neslīkst?» — «Tāpēc, ka viņai ir aste.» — «Kāpēc cilvēks neslīkst?» — «Viņš peld un airējas ar rokām.» — «Kas ir miris cilvēks?» — «Tas ir, kad guļ un acis ir ciet.» — «Vai, miegā guļot, cilvēks arī ir miris?» — «Nē, tad dzīvs.» — «Bet kad tad ir miris?» — «Kad nav dzīvs.»

Bērnu atbildes ir pavisam likumsakarīgas, jo domāšana ir operēšana ar zināšanām, un pirmsskolas vecuma bērns izmanto tos priekšstatus un zināšanas, ko apguvis. Patiešām, bērns turklāt bieži pats sev runā pretī un uz līdzīgiem jautājumiem atbild atšķirīgi. Tas

izskaidrojams ar to, ka katrā atsevišķā gadījumā pirmsskolas vecuma bērns domā tajā konkrētajā situācijā, ko sev priekšstata, saklausīdams kārtējo jautājumu, un spriež atbilstoši tieši dotajam atsevišķajam gadījumam.

Taču ikdienas prakse un padomju psihologu eksperimentālie pētījumi, jau sākot ar P. Blonski, pierādījuši, ka pirmsskolas vecuma bērna domāšanas konkrētā tēlainība nepavisam neizslēdz zināmas spriedumu un slēdzienu primitīvās formas, kas pastāvīgi sastopamas pat trīs un četrus gadus veciem bērniem.

Pirmsskolas vecuma bērna loģiskā domāšana jebkurā formā atšķiras ar dažām raksturīgām vispārīgām iezīmēm. Piemēram, salīdzinādami divas pēc krāsas, lieluma, faktūras un pozas dažādas ziloņu figūras, bērni (2 g.—2 g. 5 mēn.) saka: «Tas ir liels zilonis, bet tas sēž» vai «Šis snuķi pacēlis, viņš pavisam sarkans, bet šis mazītiņš, baltiņš . . .», «Egle nav tāda kā bērzs,» saka meitene (4 g. 5 mēn.). «Egle ir zaļa, bet bērzam stumbrs balts ar svītriņām, un tajā aug lapiņas.»

Šāda nekonsekventa salīdzinājuma izmantošana liecina par to, ka bērns vēl nav apguvis šo domāšanas operāciju, kaut arī mēģina salīdzināt priekšmetus ar zināmu līdzību. Viņš katrā no tām pareizi izdala atsevišķas pazīmes, kas ļauj tos pazīt un atšķirt (krāsu, pozu), taču četru gadu vecumā vēl nezina, ka katrā salīdzināmajā priekšmetā jāizdala līdzīgās pazīmes, ka tās jāsalīdzina pa pāriem: krāsa ar krāsu, poza ar pozu, lielums ar lielumu. Šādai operācijai bērns ir jāapmāca, to arī audzinātājs dara gan didaktiskajās rotaļās, gan nodarbībās, gan sadzīvē.

Nav arī pareizs V. Sterna apgalvojums, ka pirmsskolas vecuma bērnam ir nepieejamas cēloņu un seku sakarības priekšmetos un parādībās, nav pieejamas arījoģiskās domāšanas augstākās formas, piemēram, slēdzieni. V. Sterns izdara secinājumu, ka bērns rīkojas transdukcijas ceļā, t. i., secina, ejot no viena atsevišķa gadījuma (fakta) uz citu, arī atsevišķu gadījumu, apejot vispārīgo.

Tomēr fakti pārliecinoši pierāda, ka 3—5 gadus vecs bērns spēj izdarīt pilnīgi pareizus secinājumus induktīvo un deduktīvo slēdzienu veidā. To savos pētījumos atklājis A. Zaporožecs un U. Uļjenkova. Autori deva 3—6 gadus veciem bērniem iespējas apgūt zināmu pieredzi. Bļodā ar ūdeni cits pēc cita tika iemesti dažādi priekšmeti: sērkociņš, nagliņa, drošības adata, korķis, mazs dēlītis u. c. Bet pirms priekšmeta ielaišanas ūdenī eksperi-mentators jautāja bērnam, vai priekšmets peldēs vai grims dibenā. Dabiski, bērni sākumā tikai minēja, un viņu paredzējumi bieži bija aplami. Taču pakāpeniski bērni samanīja tās pazīmes, kas, pēc viņu domām, noteica to, vai priekšmets peldēs vai grims dibenā. Daudzi bērni sākumā kā būtisku pazīmi minēja priekšmeta lielumu. Taču pārbaude praksē parādīja, ka

nagliņa, kaut arī ir maza, tomēr grimst dibenā, bet liela sērkociņu kaste turas virs ūdens. Bērni pakāpeniski nonāca pie pareiza secinājuma: viss, kas ir no koka, peld, bet dzelzs (metāla priekšmeti) grimst dibenā. Tas ir induktīvs spriedums. No tā viņi viegli pārgāja uz deduktīvu secinājumu: kaut arī koka kastīte ir liela, tik un tā peldes, bet plakanā metāla kārbiņa, kurā bijis vazelīns, grims dibenā taču tā viegli turējās virs ūdens. Tad 6 gadus vecs zēns izdarīja jaunu patstāvīgu secinājumu: «Kaut arī tā ir no dzelzs, bet peld tāpēc, ka ir plata un viegla.» Tā pirmsskolas vecuma bērns praktiski izprata attiecības starp peldošā priekšmeta laukumu, svaru un tilpumu.

Ikdienas dzīvē bērni bieži izsaka spriedumus un slēdzienus, kas ir pilnīgi pareizi gan pēc satura, t. i., nodibinātajiem sakariem, gan pēc formas. Tomēr dažkārt, izvirzot par nosacījumiem cēloniski nesaistītus faktus vai parādību puses, 4—6 gadus vecs bērns izdara secinājumus, kuri pieaugušos uzjautrina.

Ira (5 g.):

— Mamiņ, neej uz darbu!

— Nevar, meitiņ, kas nestrādā, tam nebūs ēst.

— Bet es nestrādāju, bet tu visu laiku saki: ēd, ēd ...

Kola (3 g. 2 mēn.), ieraugot, ka vecmāmiņa nosvīdusi:

— Vai, vecmāmiņ, tu pavisam izkusīsi.

Vera (5 g. 2 mēn.):

— Es zinu, no kā rodas mazi zirdziņi, tie rodas no lieliem zirgiem. Bet, no kā rodas lieli zirgi, to es vēl nezinu.

Vitja (5 g.) jautā Serjožam (5 g. 5 mēn.), kas ir sardele. Serjoža atbild:

— Tā ir gaļa ādā.

Vitjam (5 g. 2 mēn.) jautā:

— Vitja, kāpēc tu šodien nesasveicinies?

— Šodien ir brīvdiena.

Ļoņa (5 g. 6 mē n.):

— Nekādi nesaprotu, kā turas mēness pie debesīm. Kā saule turas, tas ir skaidrs, viņa ar saviem stariem aizķeras aiz mākoņiem un tā turas, bet, kā mēness turas, nezinu.

Tētis uzzīmējis vilcienu. Vagoniem ir logi un durvis, bet kāpnīšu nav. Gena (6 g.):

— Bet kur ir kāpnītes?

— Tās ir otrā pusē.

— Tad kāpēc šeit ir durvis?

Slava (6 g.):

— Spēlēsimies, tu būsi kņazs Igors, bet es Ruslans un Ludmila.

Balstoties uz daudziem līdzīgiem bērnu izteikumiem, jāsecina, ka pirmsskolas vecuma bērni spēj izteikt pareizus loģiskus spriedumus, izdarīt nosacīti pareizus secinājumus (slēdzienus), veicot uzdevumus,

kas viņiem pazīstami gan pēc satura, gan nosacījumiem.

Ja izvirzītā uzdevuma veikšanai trūkst nepieciešamo zināšanu, bērns viegli izmanto citu, viņam labāk zināmu informāciju, faktus, tēlus. Ieraugot vecmāmiņas nosvīdušo seju, Kola izmantoja viņam pazīstamo sniega kušanas parādību, bet Vitja izmantoja priekšstatus par brīvdienu, lai attaisnotu savu «brīvību» neievērot pieklājības noteikumus. Ļoņa saules starus priekšstatija kā materiālus turekļus: virves, stangas, troses, kurās karājas saule. Bet Slava, kuram ļoti neskaidrs priekšstats par Ruslanu un Ludmilu, operē ar abiem vārdiem kā vienotu tēlu, kas var veidot lomu rotaļā.

Interesants ir Veras spriedums. Meitene pilnīgi pārliecināti un loģiski sprież par to, ka mazie zirgi rodas no lielajiem zirgiem. Viņa arī zina, ka jābūt kādam cēlonim, kas izskaidrotu lielo zirgu rašanos. Meitene saprot, ka tieši šis cēlonis viņai nav zināms, un meklē to. Veras prātojumos izkrīt viens posms — lielie zirgi izaug no mazajiem. Šīs sakarības trūkums meitenē rada neizpratni, jautājumu. Domāšanas process pārtrūkst, paliek nepabeigts.

Lai izprastu bērnu verbālās domāšanas attīstības procesu, būtiska nozīme ir viņu jautājumu analīzei. Jautājumu skaits un daudzveidība parasti krasi pieaug pēc 3 gadu vecuma. Bērna jautājumi liecina par to, ka viņš sastapies ar kaut ko nezināmu, ka viņš meklē un cenšas izprast šo nezināmo.

A. Sorokina atklājusi, ka pirmajiem trīsgadīgā bērna jautājumiem vēl nav izziņas ievirzes. Uzdodams pieaugušajam cilvēkam jautājumu: «Kas tā par mašīnu?» vai «Kas tas tāds?», trīsgadīgie bērni bieži pat aizskrien prom, neuzklausījuši atbildi vai pēc atbildes saņemšanas atkal atkārto savu jautājumu. Bērna pirmos jautājumus A. Sorokina pamatoti aplūko kā bērnu aktīvas saskarsmes formu ar pieaugušajiem. Izziņas raksturu bērnu jautājumi iegūst nedaudz vēlāk. Tie rodas uz uzkrāto zināšanu pamata, kad bērns vēlas iedziļināties it kā jau zināmajās parādībās, izzināt to apslēptās dzīles un nodibināt sakarības, kas tajās atrodas. No pieaugušo stāstījuma, no viņu atbildēm uz jautājumiem bērns sāk saprast, ka aiz redzamā ir vēl zināmi apstākļi, kas izraisa redzamos faktus. Ar saviem jautājumiem «kāpēc?», «ka?» piecgadīgie bērni, atdarinot pieaugušo, cenšas šos apstākļus noskaidrot, atklāt to, ko neredz. Pieaugušā atbilde vēlreiz pārliecina bērnu, ka šīs dziļākās sakarības patiešām eksistē. Pirmsskolas vecuma bērnam rodas vēlme uzzināt nezināmo, tāpēc viņš uzdod pieaugušajam jautājumus.

Minēsim jautājumus, ko uzdevis kāds četrgadīgs zēns vienā dienā 3 — 4 stundu laikā.

1. Kāpēc koki šalc?
2. Kāpēc šeit ir dubļi?
3. Kāpēc šeit silts?

4. Kur nokrita akmens? Kāpēc?

5. Kāpēc gliemežvāks nogrima?

6. Kāpēc pilieni uz stikla izžuva? Kur tie palika?

7. Kāpēc vējš pūš? No kurienes tas pūš?

8. Uz kurieni tek ūdens upē? Kāpēc tas nestāv kads tīšam palaidis?

9. Kāpēc taurenīši lido?

10. Kāpēc viņiem tādi spārni? Kur tos taisīja?

11. No kurienes līst lietus? Kā viņš uzkāpa mākoņos? Kāpēc viņš tur dzīvo?

12. Kāpēc dakteris izklaudzina cilvēku?

13. No kurienes nākušas zvaigznes?

14. Kas ir saule? Kāpēc tā spīd?

15. Kāpēc tā iedegās un kad nodzisīs?

16. Kas ir stiprāks — zilonis vai lauva?

17. Vai miljons miljonu bezdelīgu var pacelt ziloni?

18. No kurienes es rados? Un tu, māmiņ, no kurienes? Un no kurienes radās pati pirmā māmiņa?

19. Kāpēc putni lido? Kas viņiem iemācīja lidot?

20. Kāpēc vasarā līst lietus? Bet kur tagad sniegs dzīvo?

2 1 . Kāpēc zivtiņa tā muti atver?

22. Kāpēc krustmātei Lizai ir trīs bērni, bet mums tikai viens? Kā viņa tos iztaisīja, vai visus uzreiz?

Šādus jautājumus raksturo galēja izkliedētība, haotisms un dažādība. Līdz 5—6 gadu vecumam bērns iegūtās zināšanas necenšas vispārināt vai tās kaut kā sasaistīt.

Sastopoties ar neparasto, jauno, viņš vienkārši jautā par to, kas viņu interesē. Kaut gan bērnu jautājumi ir daudzveidīgi un haotiski, tiem jau ir skaidri izteikts izziņas raksturs un tie būtiski atšķiras no bērnu jautājumiem otrajā trešajā dzīvības gadā. Piecus līdz septiņus gadus vecs bērns gaida atbildi, izsaka šaubas, iebilst. Vecākā pirmsskolas vecuma bērni no pieaugušajiem saņemtās atbildes jau salīdzina ar to, kas viņiem zināms, izsaka šaubas, ielaižas strīdā.

Māte:

— Ļenočka, kāpēc tev trīs lelles, tu tik un tā nevari ar visām reizē spēlēties?

Ļena (6 g. 8 mēn,):

— Jā, bet krustmātei Lizai taču ir trīs bērni, un viņa tiek ar visiem galā, viņi taču nekad neraud visi reizē.

Miša (6 g. 4 mēn.):

— Kāpēc bezdelīgas taisa savas ligzdas šeit smiltīs, viņas taču mūrē savas ligzdas zem jumta, mēs redzējām vasarnīcā, atceries?

— Tur bija citas bezdelīgas.

— Kā tas ir citas? Tad viņām jābūt arī citam nosaukumam.

Fakti pierāda, ka bērnu verbālās domāšanas agrīnās formas raksturo, pirmkārt, tas, ka uzdevumā un tā risinājumā maz zināmi nosacījumi (tēli, jēdzieni, prasības) viegli tiek aizstāti ar labāk zināmiem, balstoties uz «pazīstamības izjūtu». Otrkārt, bērni tikpat viegli nodibina vienkāršas sakarības (pēc līdzības, analoģijas, funkcionālas, telpiskas u. c.) ne tikai starp dažādu priekšmetu būtiskajām pusēm un pazīmēm, bet arī starp gadījuma, ārējām, bieži pavisam otršķirīgām pusēm.

Šādu īslaicīgu sakaru veidošana tad arī devusi pamatu V. Sternam apgalvot, ka bērnam raksturīga ir tieksme saistīt visu ar visu, bez jebkādas atlases, t. i., spriešanas loģika viņam nav pieejama. Taču šī atziņa pareiza ir tikai attiecībā uz mazpazīstamu un grūtu saturu, ar ko nākas operēt maziem bērniem.

Domāšanas procesa savdabību, kas mazu bērnu dažkārt noved pie pilnīgi negaidītiem secinājumiem un spriedumiem, var izskaidrot, pirmkārt, ar tādu zināšanu trūkumu, kas nepieciešamas, lai patiešām nodibinātu sakarus starp kādas parādības nosacījumiem vai pusēm, un, otrkārt, ar neprasmi secīgi domāt, t. i., izmantot noteiktu loģiski pamatotu intelektuālo darbības sistēmu.

Lai spriestu, izdarītu secinājumus, salīdzinātu un vispārinātu, svarīgi ir pārvaldīt ne tik daudz katru atsevišķu operāciju, cik intelektuālās darbības vispārīgo veidu.

Domāšanas process iekļauj sevī trīs obligātus posmus: primāro sintēzi I (uzdevuma kā veseluma uztveri), analīzi (uzdevuma skaldīšanu daļās, tā nosacījumu, dotumu izdalīšanu), sekundāro sintēzi II (risinājumu, visa uzdevuma jaunu izpratni). Maza bērna domāšanas process virzās tieši no primāras uz sekundāro sintēzi. Analīze — šis būtiskais domāšanas posms — pirmsskolas vecuma bērniem notiek kā priekšmeta kādas atsevišķas, bieži vien gadījuma pazīmes vai nosacījuma izdalīšana.

Jaunākā pirmsskolas vecuma bērns, izejot no kāda atsevišķa, spilgta elementa, viegli nodibina meklējamos sakarus. Saprotams, ka tie bieži neatbilst īstenībai. Tā rodas bērnu spriedumu alo-ģisms. Daudzi pētījumi (A. Zaporožecs, A. Ļeontjevs, A. Ļubļin-ska, E. Mastviliskera, G. Minska, O. Koncevaja u. c.) liecina, ka bērniem, tos speciāli (pat neilgu laiku) apmācot, ātri izmainās domāšanas procesa gaita. Ja piecus sešus gadus veciem bērniem maca novērot un izdarīt secinājumus (piemēram, atšķirt, kādi priekšmeti peld, kādi grimst dibenā, kādos apstākļos nogrieztiem papeles zariem ātrāk uzplaukst lapiņas, salīdzināt darbarīku formu ar to izmantošanas veidu), viņu domāšanas attīstībā notiek ievērojamas izmaiņas. Tātad, kad bērni mācās meklēt un atrast būtiskākas priekšmetu un parādību pazīmes, atrast būtiskas atkarības, sakarības starp tiem, viņiem ātri attīstās īsteni loģiskās domāšanas formas.

Šo faktu spīdoši pierādījis A. Lurija eksperimentā ar pieciem pāriem piecgadīgu vienšūnas dvīņu, apmācot viņus konstruktīvajā darbībā. Bērni, kurus mācīja būvēt pēc paraugiem, t. i., tie bērni, kuri savās konstrukcijās tikai kopēja paraugu, pēc 3 mēnešiem krasi atpalika no saviem dvīņu brāļiem (māsām), kurus apmācīja konstruēt tādus pašus modeļus ar citu metodi — kad nedeva gatavu modeļa paraugu. Lai atveidotu katru konstrukciju tās slēptajā struktūrā, vajadzēja meklēt, nojaust, prast atrast sīko detaļu vajadzīgo sakārtojumu, katrai detaļai savu vietu un patstāvīgi to atveidot. «Modelētāju» grupas pārākums salīdzinājumā ar «atdarinātajiem» bija stabils un atklājās ļoti dažādos viņu intelektuālās darbības veidos, īpaši prasmē secīgi analizēt uzdevumu un loģiski spriest.

Ja audzinātāji bērniem māca faktos un parādībās meklēt to savstarpējās sakarības, ātri izzūd pirmsskolas vecuma bērniem it kā raksturīgie «bezjēdzīgie» secinājumi un jautājumi, kas saistīti ar kādu attēlu vai pasaku, ar cilvēku un literatūras personāžu rīcību (A. Jakovļičeva, T. Kondratoviča, V. Jezikejeva). Organizējot speciālu apmācību, var uzlabot arī atsevišķo domāšanas operāciju — salīdzināšanas, klasifikācijas, vispārināšanas, kā arī domāšanas procesa kopējo norisi (N. Djačenko, A. Ļipkina, U. Uļ-jenkova).

Izdarītie pētījumi un pedagoģiskā prakse atklāj pirmsskolas vecuma bērnu milzīgās iespējas loģiskās domāšanas elementāro formu apgūšanā.

Pirmsskolas vecuma bērniem loģiskā domāšana visreljefāk atklājas dažādu starp priekšmetiem un parādībām pastāvošu sakarību nodibināšanā. Visagrāk bērns saskata funkcionālas sakarības (kādai darbībai priekšmets paredzēts). Izradās, ka maziem bērniem visgrūtāk ir atklāt telpiskās un laika sakarības to loģiskajā, t. i., jēgas izpratnē. Šo grūtību cēlonis meklējams pirmām kārtām pašu sakarību slēptajā formā (tas neatrodas parādības virspusē, kaut arī pieejamas jutekliskajai praktiskajai pieredzei). Bērniem grūti šīs jēdzieniskās sakarības atklāt tāpēc, ka pedagogi pievērš gaužām maz uzmanības šīm atkarībām.

Pirmsskolas vecuma bērna domāšanas attīstību sekmē viņa prakses bagātināšanās, tai kļūstot arvien sarežģītākai, kā arī pašas domāšanas darbības veidu apgūšana. Milzīga nozīme bērna domāšanas attīstībā ir runai. Leksiskā fonda bagātināšanas, vienkāršu, bet vēlāk arī sarežģītāku gramatisko struktūru apgūšana, prasme uzklausīt citus, saprast un pašam konstruēt vajadzīgo teikumu — tie ir nepieciešami nosacījumi pirmsskolas vecuma bērna domāšanas loģisko formu attīstībai.

Apmācība var būt ļoti dažāda. Daļa zinātnieku par efektīvāku uzskata bērnu orientēšanās darbības organizēšanu un viņu runas aktivizēšanu (P. Galperins, D. Elkoņins, G. Min-ska), citi akcentē

nepieciešamību apmācīt bērnu secīgi veikt intelektuālās darbības sistēmā, t. i., mācīt veidot algoritmus (L. Landa, F. Fradkina). Dažu zinātnieku pētījumos sevišķa uzmanība pievērsta visas analītiski sintētiskas darbības un zināšanu apguves metožu izveidei (N. Menčinska, G. Kostjuks, A. Ļubļinska).

Kā redzams, var gūt ievērojamus panākumus pirmsskolas vecuma bērna domāšanas verbālo formu attīstībā, ejot pa katru no šiem ceļiem. Neapšaubāmi, jo konsekventāk tiek veikts šāds darbs, jo intensīvāk attīstās bērna vispārīgās spējas brīnīties, jautāt, uztvert jauno, apgūt to, izmantojot dažādas domāšanas formas, operācijas un veidus, bagātinot savu redzesloku un pastiprinot spējas turpmākajam intelektuālajam darbam.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Mācības skolā būtiski izmaina bērnam apgūstamo zināšanu saturu un to izmantošanas veidus. Līdz ar to pārkārtojas bērnu domāšanas darbība. Milzīga nozīme ir dzimtās valodas — lasīšanas un rakstīšanas apguvei, kā arī skaitļa un matemātisko darbību ar skaitļiem apguvei. Pirmklasnieki iepazīstas ar zīmēm, simboliem, nosacītiem apzīmējumiem: burts — tas ir skaņas apzīmējums, cipars — skaitļa, daudzuma apzīmējums. Visas darbības ar šīm zīmēm prasa abstrahēšanos un vispārināšanu. Ortogrāfijas un matemātikas likumu apguves procesā notiek to pastāvīga konkretizācija piemēros un vingrinājumos. Bērni mācās spriest un salīdzināt, analizēt un izdarīt secinājumus.

Domāšana un darbība

Jaunākā skolas vecuma bērni vienkāršo ikdienišķo jautājumu risināšanā arvien retāk izmanto praktiskās darbības aktus. Viņi tos prot jau atrisināt galvā. Taču arī vēl septiņus astoņus gadus veciem bērniem praktiskās darbības paliek rezervē, viņi tas izmanto jaunu, neparastu uzdevumu risināšanai: vārda sadalīšanai zilbes un skaņās, vārdu sastādīšanai no zilbēm un burtiem, saskaitīšanas un atņemšanas piemēru risināšanai, pirmo mērīšanas un konstruēšanas operāciju veikšanai; iepazīstot vienkāršas ģeometriskas figūras u. tml.

Pārskaitot atsevišķus kociņus atbīdīšanas ceļā, palielinot to skaitu, praktiski pieliekot vienu vai divus kociņus, vai samazinot to, atņemot uzdoto kociņu skaitu, pirmās klases skolēns iepazīst atkarības, kādas pastāv starp skaitļiem. Viņš darbībā mācās izmainīt lielumus, jau iepriekš paredzot rezultātu.

Šādās operācijās ar konkrētiem priekšmetiem, bet pēc tam arī ar skaitļiem pirmās klases skolēnam strauji attīstās abstraktā domāšana. Viņš iemācās operēt ar jebkuru priekšmetu skaitu (N. Menčinska, A. Ļeušina, M. Bantova, M. Moro), iemācās abstrakti domāt jēdzienos «vienlīdzīgs», «nevienlīdzīgs», «saskaitīt», «atņemt» utt. Praktiskā darbībā pirmās klases skolēns sāk apgūt tās būtiskās sakarības starp zināšanām, kas veido skolēnam jēdzienu sistēmas pamatu: ja pieskaitīs, būs vairāk; prievārds — locījums — galotne.

Praktisko darbības aktu izmantošanas sistēmu intelektuālo darbību veidošanai, gramatikas un matemātikas jēdzienu, kā arī attiecīgu likumu apgūšanai, lai ar šiem jēdzieniem veiktu darbības, izstrādājis P. Galperins. Tā ir sistēma, kas atklāj intelektuālo darbības aktu veidošanos pa etapiem.

Izmantojot P. Galperina koncepciju par intelektuālo darbības aktu veidošanos pa etapiem, D. Elkoņins, Ņ. Talizina, N. Salmiņa,. V. Sohina, V. Davidovs, L. Georgijevs izstrādājuši sistēmu, pēc kuras

jaunāko klašu skolēni mācāmi lasīt, rakstīt un rēķināt, apgūt matemātikas un gramatikas jēdzienus. Galvenā uzmanība šeit tiek virzīta uz orientējošām darbībām, kuras veic bērns. Fiziskajiem, materiālajiem darbības aktiem reducējoties, tie kļūst arvien īsāki, sistēmiskāki, iegūst formu, kurā uzdevuma nosacījumus iepazīst ar redzi, bet pēc tam kļūst par tīri intelektuāli orientējošu darbību.

P. Galperina un viņa līdzstrādnieku pētījumi pierādījuši, ka materiālais darbības akts kā jauna uzdevuma risināšanas veids skolēniem paliek rezervē. Ja skolēnam grūti atrisināt uzdevumu intelektuālā plānā, viņš atgriežas pie primitīvākām domāšanas formām, t. i., pie materializētiem darbības aktiem. Tas viņam ļauj pariet uz sekmīgu uzdevuma risinājumu intelektuālā plānā. Šāda pāreja paaugstina arī vispārināšanas līmeni, operējot ar galvenajiem jēdzieniem un likumiem.

P. Galperina pētījumiem bija milzīga nozīme domāšanas ka procesa, kurš noris dažādos «redukcijas» līmeņos, izpratnē. Šāds uzskats par domāšanas attīstību paver plašas šī procesa vadīšanas iespējas, kuras būtība atklāta jau S. Rubin-šteina un viņa līdzstrādnieku darbos.

Praktiskais darbības akts paliek par izziņas līdzekli visa bērnības periodā tām īstenības parādībām, kuras bērns vel nespēj «aptvert ar intelektu». II —III klases skolēniem nepietiek tikai redzēt, piemēram, tvaika mašīnas modeli vai kāda mehānisma darbību. Viņiem modelis jāpaņem rokās, tas jāaptausta, jāpagroza dažādie rokturi, skrūvītes, ritentiņi, citādi viņi nerada, t. i., neuztver objektu, kas viņiem jauns un sarežģīts. Taču vecākiem bērniem uzdevuma praktiskās risināšanas paņēmieni, kaut arī paliek fiziski, ārēji, kvalitatīvi atšķiras no mazo bērnu darbības aktiem. II un III klases skolēnu praktiskie darbības akti, kas pakārtojas precīzi runā noformulētam uzdevumam un tiek kontrolēti, kritiski salīdzinot katru risinājuma etapu ar gaidāmo galarezultātu, pat pirmajā orientēšanās fāzē pakāpeniski gūst stingri pro-blēmisku ievirzi, organizētību, kritiskumu un apjegtību.

Darbības akta un tā lomas domāšanas attīstība dziļa izpēte paver reālas iespējas pedagogam bērnu domāšanas attīstīšanai un pilnīgošanai.

Domašana un tels

Pirmsskolas vecuma bērnam raksturīgā domāšanas konkrētā tēlainība vēl ilgi saglabājas jaunākajā skolas vecumā. Kad skolēni sastopas ar viņiem jaunu neparastu saturu, kad viņi starp otršķirīgiem sīkumiem un detaļām vel nespēj izdalīt galveno domu, viņos spilgti izpaužas domāšanas konkrētība.

Mācoties par trijstūri, pirmo klašu skolēni ilgi šo ģeometrisko figūru sev priekšstata tikai tajā stāvoklī, kādā to bija attēlojusi skolotāja uz tāfeles (vai kādā tā attēlota grāmatā): virsotne uz augšu, ar taisno leņķi pa kreisi. Izmaiņas leņķī, figūras apjomā un stāvoklī telpā bērniem līdzīgā figūrā traucē saskatīt to pašu trijstūri.

Mācoties vēsturi, III —IV klases skolēni bieži uzdod skolotajam jautājumus, kas liecina par viņu tieksmi priekšstatīt notikumus uzskatāmi, konkrēti, visās detaļās. Viņi, piemēram, jauta: «Kas brīdināja caru, ka 9. janvārī pie viņa dosies strādnieki?», «Kā meklēja izbēgušos zemniekus? Kā vispār uzzināja, kur viņi jāmeklē?», «Kā sauca Ziemas pils ieņemšanas komandieri?». Pārstāstot par to, ka cars un muižnieki aplaupīja zemniekus, III — IV klases skolēni piešķir savam stāstījumam pavisam konkrētu formu: viņi saka, ka cari un muižnieki uzbruka zemniekiem un atņēma viņiem pārtiku, apģērbu, lopus. Bērni muižnieku obligāti iedomājas resnu, bagātu un ļaunu; uzraugs, pēc viņu domām, nepārtraukti rokās tur pletni.

Operēšana ar atsevišķiem priekšstatiem un grūtības pariet uz vispārinājumiem skaidri atklājas tajā apstāklī, kā jaunāko klašu skolēni izprot alegorijas un metaforas. «Dzelžainu raksturu» viņi izprot burtiski un skaidro, ka šāds cilvēks izgatavots no dzelzs. «Viegla roka» nozīmē izkaltušu, tievu roku. «Akmens sirds» ir sirds, kas pagatavota no granīta, ķieģeļa. Noklausījušies I. Kri-lova fabulu «Gailis un pērle», I klases skolēni skaidro, ka tajā stāstīts par cilvēku, kas nezina, cik dārga ir pērle, «kas staigā un platas» (A. Semjonova). Neprasme abstrahēties no ārējā un ieraudzīt to, kas veido iekšējo (jēdzienisko) tēla pusi, skaidri atklājas I —III klases skolēnu mīklu un sakāmvārdu minējumos un skaidrojumos. Piemēram, noklausījušies mīklu

Visu zinu, visus mācu,
Pati vienmēr klusēju.
Lai ar mani draugos kļūtu,
Čakli lasīt jāmācās,

bērni atbild, ka te stāstīts par skolotāju — viņa visus māca.

Vai atkal citu mīklu

Vienmēr ejam divatā,
Līdzīgi kā brāļi.
Ēdot — galdam apakšā,
Naktī — gultas galā

bērni min: «Tās ir peles — viņas zem galda skraida», «Tie ir divi brāļi, viņi reize iet uz skolu».

Šīs atbildes ļoti līdzīgas pirmsskolas vecuma bērnu atbildēm.

Domāšanas procesa norisē atklājas arī domāšana ar «īssavienojuma» metodi, kas iezīmējas jau piecus sešus gadus veciem bērniem. Bērns neanalizē visu uzdevumu kopumā (dzīves, ortogrāfijas vai matemātikas uzdevumu), t. i., neizdala visus tā nosacījumus, visus

datus un nesaredz saiknes starp tiem. Viņš izķer kādu atsevišķu nosacījumu un nodibina tiešu saikni ar jebkuru citu nosacījumu vai uzdoto jautājumu. Ja uzdevumā teikts: «Visu zinu, visus mācu», — tā pietiek, lai nonāktu pie atrisinājuma, t. i., tiek likts lietā pazīstamais tēls: «Tā ir skolotāja, jo viņa visu zina, visiem māca.» Kaut arī tālāk teikts «pati vienmēr klusēju», t. i., skaidri samanāms it kā pilnīgi pretējs nosacījums risinājumam, bērns vienkārši atmet šo nosacījumu.

Šādu īssavienojumu jeb lokālu sakaru izmantošana (J. Sa-marins) skaidri izpaužas arī tad, kad jaunāko klašu skolēni risina aritmētikas uzdevumus. Izdalot uzdevuma tekstā tikai skaitliskos datus, ar kuriem pastāvīgi nākas operēt, un palaižot garām kā mazāk būtiskus visus pārējos nosacījumus, I —II klases skolēni vispirms cenšas izdarīt zināmas aritmētiskās darbības ar uzdevumā dotajiem skaitļiem. «Pie 27 jāpieliek 14 (?), nē, no 27 jāatņem 14.» Turklāt bērnus nepavisam nemulsina tas, ka viņi pieskaita strādniekus mājām, ko tie uzcēluši, vai ābolus rubļiem, kas iegūti, tos pārdodot.

Sevišķi bieži bērns veic līdzīgas īssavienojuma darbības, ja daudzu doto nosacījumu skaitā atsevišķi ir akcentēti, izdalīti. Tieši tādi ir skaitļi aritmētikas uzdevumā.

Domašana un runa

Jaunākā skolas vecuma bērnu loģiskās domāšanas īpatnības skaidri parādās jebkurā viņu izdarītajā domāšanas operācija. Salīdzināšana ir jebkuras sekojošas priekšmetu un parādību grupēšanas, klasifikācijas un sistematizācijas pamats. Izmantojot salīdzināšanu, cilvēks uzzina katra jauna priekšmeta un veselu grupu īpatnības. Jaunāko klašu skolēnu apmācība salīdzināšanai ir milzīga nozīme. Pirmās klases skolēni salīdzina simbolus 3 un

5, 5 un 8, 9 un 6, 1 un 7 vai C un G, P un B, P un R u. c. Vēlāk skolēni salīdzina aritmētiskas izteiksmes: 7 + 2 un 7-2; 46X3 un 46X7 utt. Uz salīdzināšanas pamata bērni apgūst jēdzienus «vienlīdzīgs» un «nevienlīdzīgs», veido tabulas (reizināšanas un locījumu galotņu tabulas); iepazīst sufiksa lomu, salīdzinot līdzīgus vārdus («sēne» un «sēnīte»).

Jaunāko klašu skolēnu salīdzināšanas operācijai piemīt zināmas īpatnības.

L. Rumjancevas pētījumi pieradīja, ka šī vecuma bērni vislabāk priekšmetu līdzību saskata pēc divām, nevis vienas pazīmes (piemēram, salīdzināmo māju jumta forma un krasa). Vesela gada laikā veiktas speciālas apmācības rezultāta bērni salīdzināmajos priekšmetos sāka nosaukt gandrīz divreiz vairāk līdzīgu pazīmju. Mazāk jūtami pieaug atšķirīgo pazīmju samanīšana.

Taču šie dati ir ļoti nestabili. Tie atšķiras no citu autoru rezultātiem (S. Rubinšteins), kas atzīmē, ka sekmīgāk un agrāk tiek nodibinātas salīdzināmo priekšmetu atšķirības, nevis līdzība. Kā redzams, būtiska nozīme šeit ir tieši salīdzināmajiem priekšmetiem un tajos izdalāmajām pazīmēm. To skaidri demonstrē arī L. Rumjanceva. Divu vienkāršu sižetisku attēlu (brokastis) salīdzināšana II klases skolēniem neradīja nekādas grūtības, taja pašā laikā divu skolēnu neparasti, ar atzīmēm noformētu burtnīcu salīdzināšana viņiem bija neveicams uzdevums.

Mācību procesā attīstās visas domāšanas operācijas, to skaitā arī salīdzināšanas operācija. I —III klases skolēni jau spējīgi sekmīgi salīdzināt priekšstatītos priekšmetus un vēlāk arī abstraktus jēdzienus. Piemēram, I klases skolēni balsī salīdzina vārdus ar nebalsīgiem un balsīgiem līdzskaņiem, dažādi uzsvērtiem patskaņiem. Mācīdamies literārus darbus, viņi salīdzina tēlainos izteicienus, varoņu rīcību, viņu morālās īpašības. Protams, jaunāko klašu skolēni bieži kļūdās salīdzinājumos, pieļaujot tās pašas kļūdas, kas bija raksturīgas pirmsskolas vecuma bērniem. Piemēram, viņi apgalvo: «Govs un kaza nav līdzīgas, jo govij ragi ir resni, bet kaza ir maza, un vilna viņai balta», «Burkāns

Līdzinās gurķim, burkāns ir garš un oranžs, aug zeme, bet gurķis dobē, tas ir zaļš un arī garš».

Viena no jaunāko klašu skolēnu verbālās domāšanas raksturīgām īpatnībām ir tendence uz trafaretiem risinājumiem, tendence izmantot jaunu uzdevumu risināšanā jau pazīstamus paņēmienus. Piemēram, ja bērni klasē apgūst burtu «j», viņi to bieži lieto arī tajos gadījumos, kad tas nepavisam nav nepieciešams. Viņi raksta: «Edu majzi», «majss».

Loģiskās domāšanas attīstības īpatnības skaidri atklājas, apgūstot tās dažādās formas un procesus: spriedumus, klasifikāciju, cēloņu un seku sakarības, jēdzienus. Viena no šīm īpatnībām ir pirmsskolas vecuma bērniem raksturīgās «īssavienojuma» metodes saglabāšanās. Piemēram, teikumā izdalot teikuma priekšmetu vai nosakot locījuma galotnes, skolēns orientējas tikai uz vienu pazīmi, nevis divām būtiskajām. Otra bērnu domāšanas procesa atšķirīgā īpatnība ir pāreja no pirmatnējās sintēzes tieši uz sekundāro (ar saīsinātu vidējo posmu, analīzes posmu).

Tādējādi jaunāko klašu skolēniem zināmā mērā saglabājas vecāko pirmsskolas vecuma bērnu domāšanas stils. No dotā uzdevuma bērns izrauj kādu vienu (divas, trīs) pazīmi, nosacījumu, pusi un tūdaļ pāriet uz secinājumu. Iegūtā atbilde būtībā nav sekundārā sintēze, jo tā netika sagatavota ar attiecīgu analīzi. Notiek analītiski sintētiskās domāšanas darbības slāņošanās — tiek traucēts domāšanas procesa veselums.

Tā, piemēram, III klases skolēns, analizējot teikumu «Meža putni

aizlidoja uz siltajām zemēm», pareizi nosaka teikuma priekšmetu un izteicēju, bet pēc tam saka, ka «meža» ir lietvārds, bet «uz» prievārds. Novirzīdamies savā analīzē no pirmatnējās sintēzes nosacījumiem (teikuma locekļu analīze), viņš nespēj pareizi paveikt analīzi līdz galam.

Tieši ar šo domāšanas procesa loģikas traucējumu izskaidrojamas jaunāko klašu skolēnu kļūdas salīdzināšanas, sistematizācijas un klasifikācijas operācijās.

Speciāli pētot analīzes un sintēzes īpatnības, G. Antonova atklāja, ka jaunāko klašu skolēniem iezīmējas trīs šo domāšanas operāciju līmeņi. Līmeņu noteikšanas pamatā likti divi kritēriji:

1) analīzes un sintēzes attīstības pakāpe un 2) šo procesu saikņu jeb atbilstības pakāpe. Pirmo līmeni raksturo analīzes nekonsekvence, atsevišķu gadījuma rakstura elementu vai uzdevuma nosacījumu izdalīšana un šauras jeb lokālas sakarības nodibināšana uz šī pamata. Otrajā līmenī uzdevums tiek pakļauts pamatīgākai un konsekventākai analīzei, kaut arī atsevišķi nosacījumi izkrīt, tāpēc vispārīgajā risinājumā skolēns pieļauj atsevišķas kļūdas. Trešo līmeni raksturo analīzes un sintēzes operāciju atbilstība, kas nodrošina risinājuma gaitas paredzēšanu, t. i., tās plānošanu domās («anticipējošās analīzes līmenis» — N. Menčinska).

Analīzes un sintēzes atbilstības pakāpe, elastība un kustīgums zināšanu, intelektuālās darbības paņēmienu un veidu izmantošanā nosaka domāšanas produktivitāti.

Darbs klasē un mājās, balstīts uz sistemātisku, arvien grūtāku uzdevumu risināšanu, kas prasa no skolēniem daudzveidīgas domāšanas darbības formas, agrāk apgūto zināšanu un paņēmienu izvēlīgu izmantošanu, bērnu domāšanā rada strauju, labi manāmu kāpumu. Mācības masu skolā atbilstoši jaunajām programmām ienesa ievērojamus labojumus psihologu priekšstatos par septiņus līdz vienpadsmit gadus vecu bērnu domāšanas iespējām.[58]

Turpmākajā tekstā minētajos materiālos no stundām II un III klasē doti piemēri, kā bērni tiek mācīti loģiski domāt.

Tiek dots uzdevums: pierakstīt teikumu «Skaitļu 80 un 3 summa tiek reizināta ar 4». Skolēni ātri un droši raksta: (80 + 3) ♦ 4 = 332. Skaidrojot risinājuma gaitu, skolēni ierosina dažādus risinājuma veidus. Var katru saskaitāmo atsevišķi reizināt ar 4, pēc tam rezultātus summēt. Var sākumā iegūt summu un to palielināt 4 reizes.

Skolotājs. Kā summu pareizināt ar skaitli? Pierakstiet skaitļu summu (c + d) ♦ m!

Skolēns, (c-m) + (d-m).

Skolotājs. Kā pierakstīt jebkuru summu, kas reizināta ar skaitli?

Skolēns. (a + b+ c + d + ...)‘m. Bet var arī savādāk: katru saskaitāmo sareizināt ar skaitli. Tādā gadījumā jāraksta (a ♦ m) +

+ (b ♦ m) + (c ♦ m) + (d ♦ m). Ar pirmo paņēmienu atrisināt ir ātrāk un ērtāk.

Skolotājs. Kādu likumu jūs izmantojāt?

Pareizi. Summas reizinājuma likumu. Atrisiniet piemēru: 248 ♦ 3.

Skolēns. Iedomāsimies skaitli 248 kā dažādu saskaitāmo summu: 200 + 40 + 8. Reizināsim katru saskaitāmo ar 3 (pieraksta

2 0 0 - 3 + 40 - 3 + 8-3). Tas ir garš pieraksts, var arī īsāk...

Valodas mācības stunda II klasē. Skolotāja lasa dzejoli «Avotiņš, sev spēles rada: gružus, zariņus un skaidas» un jautā: «Kā saprast šo teikumu? Kad tas mēdz notikt?»

Pēc tam visas stundas laikā skolotāja uzdod skolēniem jautājumus -uzdevumus: «Atrodiet vārdu ar neskaidru līdzskani! Kā to rakstīt? Kāpēc? Kā pārbaudīt? Kāda vārdu šķira ir «spēles»? Kāpēc? Pierādi! Vai no šī vārda var izveidot darbības vārdu? Kādu? Kāpēc tu domā, ka «spēlēties» ir darbības vārds? Kāds likums jāatceras?»

Valodas mācības stunda III klasē.

— Nosauciet vārdus, kas sastāv tikai no saknes un galotnes!

— Mežs, sēne, māja.

— Nosauciet vārdus, kas sastāv no saknes, sufiksa un galotnest

— Puķītes, karotīte, calens.

— Nosauciet vārdus, kas sastāv no saknes un priedēkļa!

— Ieeja, aploks.

— Bet tagad miniet vārdus, kas sastāv no priedēkļa, saknes, sufiksa un galotnes!

— Aplociņš, ieliktenis.

— Sameklējiet līdzīgus vārdus un norādiet uz liekajiem: iesējējs, kalējs, tēlnieks!

— Lieks ir pirmais vārds: tam ir priedēklis, abiem pārējiem nav priedēkļa.

Šie piemēri pārliecina par to, cik daudz var sasniegt astoņus deviņus gadus vecu bērnu verbālas domāšanas augstāko formu attīstība. A. Ļubļinskas pētījumi pierādījuši, ka panākumi gūstami tad, kad par domāšanas darbības objektu kļūst dotās zināšanu kategorijas būtiskās pazīmes un saiknes. Apgūstamās zināšanas kļūst apjēgtas, elastīgas un pamatotas. Skolēni sasniedz augstu zināšanu apguves un intelektuālas attīstības līmeni. Attīstītu skolēnu domāšanas darbības iezīmīga īpatnība ir noteiktu intelektuālo prasmju jeb paņēmienu izveide.

Skolēnu intelektuālās darbības procesa izpēte, risinot dažādus neparastus un trafaretus, grūtus un vieglus uzdevumus, ļauj apgalvot, ka domāšanas panākumus lielā mērā nosaka tas, ka skolēni pārvalda vispārīgo prasmi domāt: izvirzīt jautājumu, meklēt nosacījumus un ziņas, kas ļautu nonākt pie atrisinājuma; stingri mērķtiecīgi atlasīt - kon-krēta uzdevuma risinājumam nepieciešamos jēdzienus, likumus

un paņēmienus; pareizi, īstā vietā un konsekventi likt lietā šos likumus, variējot ar tiem, aizstājot vienu ar otru, ja aizstāšana ir racionāla.

Skolēna apmācīšana racionālos, apjēgtos intelektuālo darbību paņēmienos, to izmantošana precīzā un loģiskā secībā, pamatojoties uz izvirzīto uzdevumu vispārinātu uztvērumu, — tas ir viens no visbūtiskākajiem bērnu domāšanas aktivitātes audzināšanas nosacījumiem pamatskolā (J. Kabanova-Mellere, Dž. Bruners, A. Ļubļinska, S. Žuikovs, N. Menčinska, Ņ. Talizina, A. Skrip-čenko u. c.).

. Intelektuālo prasmju veidošanās ir nesaraujami saistīta ar priekšstatu un jēdzienu apgūšanu, kas veido skolēnu mācību darba galveno saturu.

Jedzienu apgūšana

Lai paaugstinātu skolēnu ˆ domāšanas produktivitāti, milzīga nozīme ir jēdzienu apguvei. Šis jautājums ticis pētīts divos virzienos: pjrmkart, arvien sarežģītāku zināšanu apguves procesā un, otrkārt, šo zināšanu arvien racionālāku izmantošanas paņēmienu apguves procesa.

Pamatskolā bērniem grūti apgūt vispārinātas zināšanas (jēdzienus) pirmām kārtām jēdziena sarežģītības deļ, ka arī tā būtības pretrunīguma dēļ. Katrs jēdziens veidojas uz juteklisku, tātad konkrētu, atsevišķu tēlu pamata; no šiem tēliem jāabstrahējas, lai izdalītu būtību un izteiktu to jau pazīstama vārda.

Vārds, kurš apzīmē jēdzienu, var skolēniem jau sen būt pazīstams: viņi jau bērnudārzā ir lasījuši dzejoļus un dziedājuši dziesmas par Dzimteni, par kauju un darba varoņiem, par mieru un cilvēku draudzību. Vai tomēr III —IV klases skolēni ir apguvuši šos sarežģītos jēdzienus? Vai viņi prot operēt ar to būtiskam pazīmēm, abstrahējoties no visiem atsevišķajiem un otršķirīgajiem elementiem? Vārds bērna leksikā paliek uz visu mūžu. Taču ar šo vārdu apzīmētais jēdziens, būdams vispārināts īstenības atspulgs, aug, padziļinās līdz ar vispārējo cilvēka attīstību. Šīs jēdzienu veidošanās īpatnības krasi ietekmē to apguves procesu jaunākajā skolas vecumā.

Labi zināms, ka jaunākā skolas vecuma bērni jēdzienu uz ilgu laiku sasaista ar to atsevišķo faktu, ko skolotājs skaidrojot viņiem devis kā konkrēto pamatu. Ja, mācot jēdzienu «vārda sakne», skolēni sastapušies ar šo vārda daļu, kas sastāvējusi no trim burtiem, viņi uzskata, ka katrai saknei obligāti jāsastāv tikai no trim burtiem. Lūk, kāpēc vārdā «bīstams» viņi par sakni uzskata «bīs-», vārdā «jauks» — «jau-», vārda «piedarbs» — «pie-». Ja mācītajos teikumos teikuma priekšmets vienmēr bijis pirmajā vietā, tad daudzi skolēni (pat III klasē) šo pazīmi uzskata par būtisku un pietiekamu, lai noteiktu galveno teikuma locekli — teikuma priekšmetu.

Tiešas sekas tam ir viegla priekšmetu vai parādību iekļaušanās

jēdzienā, kas absolūti neatbilst dotajai kategorijai. Zinādama, ka vienas saknes vārdiem jābūt līdzīgiem pēc skaniska sastāva, III klases skolniece, neizmantodama otru būtisko saknes pazīmi (jēgas līdzību), vārdam «matrozis» piemeklē ka vienas saknes vārdu «matracis», vārdam «lapa» — «laps». Tas pats notiek, nosakot uzdotā vārda locījumu arī daudzos citos gadījumos.

Pētījumi (N. Menčinska, T. Ramzajeva) pierādījuši, ka jēdzienu apguve prasa nebūtisko pazīmju variativitati katrā jaunā priekšmetā, vingrinājumā, uzdevuma, pastāvīgi saglabājot dotā jēdziena pamata un būtiskās pazīmes.

Lai apgūtu jēdzienus, jāpazīst vārds, termins, kas ir vispārinātu zināšanu vārdiskā forma. Ikdienas mācību darba agri iekļaujot speciālus gramatikas, dabaszinātņu vai matemātikas terminus, kas apzīmē tos jēdzienus, ar ko skolēns operē skola, viņš ātri apgūst pareizos vispārinājumus, abstrahējoties no katra atsevišķa piemēra, uzdevuma vai teikuma nebūtiskām detaļām. Apgūstot terminu «patskanis», pirmās klases skolēni viegli un droši izšķir vārdā zilbes; zūd haotiskie mēģinājumi, taustīšanas. Termini «teikuma priekšmets», «izteicējs», «mazinātajs» un «starpība» nodrošina sekmīgu attiecīgo jēdzienu apguvi, to pareizu izmantošanu un pārnešanu jaunu uzdevumu risināšanā.

Skolēniem attīstās neparasts «vērīgums», uztverot jaunu saturu — matemātiskās izteiksmes, gramatikas konstrukcijas. Zinot terminu un tā nozīmi, astoņus deviņus gadus veci bērni atsevišķajā gadījumā redz viņiem pazīstamu likumsakarību, likumu izpausmi.

«Šeit uzrakstīta summa,» saka III klases skolēni, uztverot sarežģītu matemātisku izteiksmi, kas uzrakstīta uz tāfeles. Tā sastāv no divām daļām. Tajā ir skaitļi un burti, dažādu matemātisku darbību zīmes, iekavas. Taču vispirms skolēns redz to, kas būtisks jēdzienam «summa». Pēc tam viņš analizē katru saskaitāmo.

Teorētisko zināšanu līmeņa paaugstināšana un nepieciešamo terminu iekļaušana skolēnu mācību darbā, sākot jau ar I klasi, veido vienu no galvenajiem nosacījumiem, kas nodrošina bērnu loģiskās domāšanas attīstības panākumus.

Racionālas apmācības prakses izveide un speciāli pētījumi pieradījuši organisko saikni starp darbības paņēmieniem un apgūstamo saturu.

Zināšanu līmeni, to bagātību, apjēgtību un elastīgumu nosaka darbības aktu sistēma, kurus ar šīm zināšanām veic skolēni. Darbības ir efektīvākas, ja tas tiek izmantotas nevis apgūtā jēdziena nostiprināšanai, t. i., netiek atkārtotas, bet ir līdzeklis jaunu parādību būtisku pazīmju atklāšanai, aktīvs paņēmiens sakarību atklāšanai pašos priekšmetos un starp priekšmetie m.[1]

Mācot bērnus risināt variatīvus uzdevumus ar vienu un to pašu

jēdzienu un likumu dažādu izmantošanu, skolotājs veido viņiem intelektuālās domāšanas darbības vispārinātas prasmes. Vecāko klašu skolēniem tās var kļūt par vispārīgu garīgā darba metodi. Intelektuālās darbības metodes pārvaldīšana ļauj skolēniem savai analīzei izvēlēties precīzu virzienu un atbilstoši konkrētajam uzdevumam ar stingru izvēli izmantot nepieciešamo, viņa pieredzē esošo priekšstatu, jēdzienu un atsevišķu darbības paņēmienu sistēmu.

Kaut arī mūsdienu padomju bērnu psiholoģijas pārstāvji iet dažādus ceļus un izmanto dažādas skolēnu apmācības formas krievu valodā, matemātikā vai dabasmācībās, visi viņu pētījumi pārliecinoši pierāda septiņus līdz vienpadsmit gadus Vecu bērnu milzīgās garīgās attīstības rezerves. Šīs iespējas vēl nepavisam netiek izmantotas jaunāko klašu skolēnu kārtējā mācību un ār-pusmacibu darbībā.[2]

[1] Люблинская А. А. Эксперимент и некоторые вопросы теории обучения. Советская педагогика. 1968, № 11.

2

Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д. Б. Элько-нина и В. В. Давыдова. М., 1966.

Tatad:

1) bērna domāšanas darbības attīstības procesā notiek pāreja no operēšanas ar praktiskām darbībām dotā konkrēta uzdevuma risināšanā uz intelektuālām, iekšējām, reducētām darbībām. Turklāt praktiskā darbība neizzūd, netiek atcelta, bet paliek rezerve,, un II — III klases skolēniem parādās, risinot jaunus, grūtus uzdevumus. Domāšanai pārejot «iekšējā plāna», maiņas arī praktiskās darbības, ko veic bērns; tās zaudē meklēšanas problēmu raksturu, pārvērzdamās izpilddarbībās;

2) domāšanas verbālās formas parādās bērniem pirmsskolas vecumā. Tās atklājas bērna vienkāršo_ spriedumu veidā, salīdzināšanas operācijā, secinājumos un jautājumos, kurus bērns sakuma uzdod pieaugušajiem, bet vēlāk arī pats sev. Divus trīs gadus veca bērna spriedumiem ir kāda jauna fakta vai sakarības, ko bērns novērojis parādībās, konstatācijas forma. Attīstība izpaužas tādējādi, ka mainās saturs, ar ko bērns operē. No uzskatami dota, konkrētā, tāpēc vienmēr atsevišķā fakta bērns pariet uz operēšanu ar priekšmetiem, bet vēlāk arī uz arvien vispārinātākām jēdzieniskām zināšanām. Attīstība izpaužas arī domāšanas metodes apguve,, pie tam ne tikai atsevišķu operāciju un formu (salīdzināšana, klasifikācija, spriedums) apguvē, bet arī analītiski sintētiskas darbības vispārīgās metodes apguvē. Metodes apguve notiek, veidojot speciālas intelektuālās prasmes uztvert jebkuru konkrētu uzdevumu kā vispārīgo atkarību izpausmi, mērķtiecīgi veikt tā analīzi un, ar izvēli izmantojot pieredzē esošās zināšanas, darbības veidus un paņēmienus, sekmīgi šo uzdevumu atrisināt;

3) augsti organizēta, sistemātiski realizēta un rezultatīva intelektuālā darbība sniedz skolēniem milzīgu gandarījuma izjūtu. Tā attīsta viņu izziņas spējas. Šajā darbība veidojas bērna prāts un izziņas intereses.

Jautājumi *un* uzdevumi

1. Sastādiet jautājumus I klases skolēniem, lai noskaidrotu, kā viņi izprot stāstu «īsts biedrs»! [59]

2. Gatavodamies zīmēt, Serjoža teica, ka uzzīmēs bundzinieku.. Taču, kad zīmējums bija gatavs, zēns paziņoja, ka viņš uzzīmējis vilcienu. Kas noticis? Vai tāda parādība ir likumsakarīga? Kādam vecumam tas raksturīgs? Kādas domāšanas īpatnības šeit atklājas?

3. Pirmās klases skolēniem uzdeva katram uzrakstītajam vārdam sameklēt pēc satura pretēju vārdu. Norādiet, kur skolēns kļūdījās un kādas bērna domāšanas īpatnības to izskaidro!

Skolēna atbildes: 1) labs — jauns; 2) sals — karstums; 3) stiprs — vatēts; 4) drošsirdība — gļēvule; 5) akls — zaļš.

4. Skolotājs grib noskaidrot jēdzienu «ūdenskrātuves». Izveidojiet nodarbības konspektu tā, lai tā maksimāli aktivizētu bērnu domāšanu un nodrošinātu precīza un pareiza jēdziena izveidi!

5. Saīsinātā pārstāstījumā noklausījusies teiksmu par Iļju Muromieti, II klases skolniece, atstāstīdama tās saturu saviem vārdiem, nosauca varoni par Padomju Savienības Varoni. Izanalizējiet viņas domāšanas procesa gaitu! Norādiet, kādas domāšanas operācijas un formas skolniece izmantoja! Ar ko izskaidrojama kļūda secinājumā?

Literatūra

Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961, гл. IV.

Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Пути повышения качества усваивания знаний в начальных классах. М., 1962.

Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Гальперин П. Я-> Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968.

Громов М. Д. Развитие мышления школьника. — В сб.: Психология младшего школьника. Под ред. Е. И. Игнатьева, М, 1960.

Жукова И. М. Роль анализа и обобщения в познавательной деятельности. — В сб.: Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. М., 1960.

Кабанова - Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.

Концевая О. М. О формировании логического мышления у д ете й-д ош кол ьни ко в. М., 1957.

ЛипкинаА. И. О сравнении предметов дошкольниками. Дошкольное воспитание. 1954, № 9.

Люблинская А. А. Анализ и синтез в учебной работе младшего школьника. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. Л., 1958, т. 159.

Люблинская А. А. Ранние формы мышления ребенка. —

В сб.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

Люблинская А. А. Сравнительный анализ некоторых сторон умственной деятельности учащихся II—III классов. — В сб.: Воспитание и развитие детей в процессе начального обучения. Под ред. А. И. Сорокиной и К. Т. Голенкиной. М., 1960.

Менчинская Н. А. К проблеме психологии усвоения знаний. М., 1954. Известия АПН РСФСР, вып. 61.

Минская Г. И. Переход наглядн о-д е й стве иного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста. Вопросы психологии, 1965, № 1.

Некрасова К. А. О формировании обобщений у детей стар - шего дошкольного возраста. Дошкольное воспитание. 1960, № 3.

Пиаже Ж. Генетические корни мышления и речи. М., 1967.

С ал ми на Н. Г. Формирование первоначальных понятий разного содержания у детей преддошкольного возраста. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. Л., 1958, т. 159.

Самарин Ю. А. О системности и подвижности знаний учащихся IV классов. Начальная школа. 1953, № 8.

Семенова А. П. Некоторые вопросы понимания школьниками аллегорий. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического иститута имени А. И. Герцена. Л., 1954, т. 96.

Скрипченко А. В. Особенности обобщений у учащихся

1 — 11 классов. Материалы совещания по психологии. М., 1957.

Типические особенности умственной деятельности младших школьников. Сб. под ред. С. Ф. Жуйкова. М., 1968.

Ульенкова У. В. Психология дедуктивных умозаключений у детей дошкольного возраста. Вопросы психологии. 1968, № 5.

Ш в а ч к и н Н. Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка. Известия АПН РСФСР. 1954, вып. 54.

Эльконин Д. Б. и Давыдов В. В. Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.

11. nodaļa RUNA

..

RUNAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

Pētot runu, padomju psiholoģija vadās no marksistiskās filozofijas mācības par apziņas un valodas vienotību.

Apziņas veidošanās vēsturiskajā procesā ir nesaraujami saistīt ar cilvēku sabiedriskas darbības un praktiska darba sakumu un attīstību. Vajadzība pēc sadarbības radīja cilvēkiem vajadzību vārdiska veida sazināties citam ar citu. Pateicoties valodai, cilvēki varēja netikai iedarboties cits uz citu, bet arī nodot tālāk paaudzes uzkrāto pieredzi.

Vārdā fiksējas cilvēka darbības mērķis. Apzīmēts ar vārdu, mērķis piešķīra cilvēka darbībai saprātīgu, noteiktas virzības raksturu. Vārdi fiksēja tos likumus, saiknes un savstarpējās atkarības, kuras cilvēki atklāja savā praktiskajā darbībā. Ar vārdu palīdzību cilvēks plānoja savu turpmāko darbu. Tas ieguva apzinātu raksturu. Pateicoties valodai, cilvēks iepazina pats sevi kā darbības subjektu un kā saskarsmes subjektu. Valodas apguve izmainīja visas cilvēka un apkārtējās pasaules savstarpējās attiecības, pārveidoja viņa praktisko un izziņas darbību, saskarsmi ar citiem cilvēkiem.

Tā tas bija cilvēka un visas sabiedrības attīstības vēsturiskajā procesā. Vai arī ontoģenēzes procesā saglabājas tikpat būtiska valodas nozīme?

Lai dziļāk saprastu valodas nozīmi bērna psihiskajā attīstībā, vispirms jāprecizē tādi tuvi, bet ne identiski jēdzieni kā «valoda», «runa», «otrā signālu sistēma».

Valoda. Valoda ir sabiedriska parādība. Radusies tajā tālajā laikā, kad, apvienojušies kopīgai praktiskai darbībai, pirmatnējie cilvēki izjuta vajadzību viens otram kaut ko pateikt, valoda attīstījās reizē ar sabiedrības attīstību. Jaunie atklājumi zinātnē un rūpniecībā, jaunās attiecības, kas veidojās starp cilvēkiem, atspoguļojās valodā. Tā bagātinājās ar jauniem vārdiem, no kuriem

"katrs kaut ko apzīmēja. Domas attīstība izpaudās valodas izmaiņās, teikumu struktūrai kļūstot sarežģītākai. Tādējādi tautas attīstības vēsturē bagātinājās valodas vārdiskais sastāvs un pilnīgojās gramatiskā uzbūve.

Ar vārdu un gramatisko formu rašanās un nozīmes procesa izpēti dažādās valodās nodarbojas valodniecības pārstāvji — valodnieki, lingvisti.

Runa. Lai izteiktu savas domas un saprastu citu izteiktās domas, katrs cilvēks izmanto dzimto valodu. Jaundzimušais bērns atrod dzimto valodu jau gatavā veidā. Taču viņš ne tikai apgūst tās vārdus un gramatiskās formas. Ļoti agri apgūstot dažādus vārdus, bērni tos attiecina tieši uz to saturu, kurš veido vārda nozīmi, kas ir pirms viņa nostiprinājusies dzimtajā valodā visa tautas vēsturiskās attīstības

procesā. Tomēr katrā attīstības posma bērns atšķirīgi saprot vārda saturu. Vārds taču vienmēr apzīmē kaut ko, kādu faktu, parādību, priekšmetu, pazīmi vai attieksmi, kas eksistē īstenībā. Šādu faktu, pazīmju vai saikņu atspoguļojuma dziļums, pilnīgums un pareizība mainās bērna attīstības procesa. Tāpēc divgadīgs bērns, izrunājot vārdu «māmiņa», attiecina to tikai uz savu māti; vecāks pirmsskolas vecuma bērns var to pašu vārdu attiecināt uz kaķeni. Un tikai daudz vēlāk, t. i., jau skolā, skolēni var saprast izteikumu: «Zeme, tu mūsu māte!»

Bērns ļoti agri apgūst vārdu reizē ar tā nozīmi. Jēdziens, kas apzīmēts ar doto vārdu, būdams vispārināts īstenības atspoguļojums, aug, paplašinās un padziļinās atbilstoši bērna attīstībai.

Tādējādi runa ir savdabīga forma, kā cilvēks izzina priekšmetus un īstenības parādības, un līdzeklis cilvēku saskarsmei vienam ar otru. Atšķirībā no uztveres — lietu tiešas atspoguļošanas procesa — runa ir īstenības pastarpinātas izziņas forma, tās atspoguļojums ar dzimtās valodas starpniecību.

Var sacīt, ka valoda ir vispārīga, bet runa — valodas individuāla izpausme. Tāpēc runa ir nabadzīgāka nekā valoda, bet tajā pašā laikā arī bagātāka. Cilvēks praktiskajā saskarsmē ar citiem parasti izmanto tikai nelielu daļu no tā vārdu krājuma un tām gramatiskajām formām, kas veido viņa dzimtās valodas bagātību. Tajā pašā laikā runa ir bagātāka par valodu, jo cilvēks, runājot par kaut ko, izsaka savu attieksmi gan pret to, par ko runā, gan pret to, ar ko runā. Viņa runa iegūst intonatīvu izteiksmīgumu, izmainās tās ritms, temps, raksturs. Tādēļ cilvēks saskarsmē ar citiem cilvēkiem spēj pateikt vairāk, nekā nozīmē tie vārdi, kurus viņš lietojis (runas zemteksts). Lai cilvēks varētu pietiekami precīzi un niansēti atklāt savas domas otram cilvēkam, pie tam tā, lai iedarbotos uz viņu, lai tiktu pareizi saprasts, viņam labi jāpārvalda dzimtā valoda.

Bērna runas attīstība ir dzimtās valodas apguves process, process, kurā bērns apgūst prasmes izmantot valodu kā apkārtējās pasaules izziņas līdzekli, tas ir cilvēces uzkrātās pieredzes apguves process, kurā valoda kļūst par sevis iepazīšanas un pašregulācijas līdzekli, cilvēku saskarsmes un mijiedarbības līdzekli.

Ar runas attīstības ontoģenēzes izpēti nodarbojas psiholoģija.

Otrā signālu sistēma. Mācība par otro signālu sistēmu ir mācība par vārdu kā signālu. Izpētot dzīvnieku un cilvēka reflektoriskās darbības likumsakarības, I. Pavlovs raksturoja vārdu kā īpašu signālu. Vārda īpatnība ir tā vispārinātais raksturs, kas būtiski izmaina gan paša kairinājuma darbību, gan cilvēka atbildes reakcijas. Vārda nozīmes izpēte nervu sakaru veidošanā ir fiziologu uzdevums. Fizioloģiskie pētījumi (I. Pavlovs, A. Ivanovs-Smoļenskis, N. Krasnogorskis u. c.) atklājuši vārda vispārinošo nozīmi, atklājuši to

ātrumu un izturību, ar kādu uz šo kairinātāju veidojas pagaidu sakari, kā arī plašās un vieglās to pārnešanas iespējas.

Runai ir divas savstarpēji saistītas funkcijas: runa ir saskarsmes līdzeklis (komunikatīvā funkcija) un apzīmējuma līdzeklis (s i g n i f i k a t īv ā , t. i., zīmes funkcija). Ja vārdam nebūtu apzīmējošas funkcijas, tas nebūtu saprotams citiem cilvēkiem, t. i., runa zaudētu savu komunikatīvo funkciju, pārstātu būt runa.

Būdama saskarsmes līdzeklis, runa kalpo arī kā līdzeklis cilvēku iedarbībai citam uz citu (uzdevums, pavēle, pārliecinājums). Runā cilvēks izsaka arī savu attieksmi pret kaut ko: pret to, ar ko viņš runā, un pret to, par ko runā.

Žests, mīmika arī ir līdzekļi, kas izsaka cilvēka attieksmi pret sarunu biedra runu vai viņu pašu. Šos izteiksmīgos līdzekļus pareizi uztver sarunu biedrs, un tātad tie kalpo cilvēku saskarsmei vienam ar otru. Protams, salīdzinot ar runu, to izmantojums ir ļoti ierobežots.

Izšķir saprotamo runu — klausīšanos (to reizēm sauc par pasīvo) un sarunu (aktīvo). Aktīvā runa bērniem un pieaugušajiem parasti ir nabadzīgāka par pasīvo. Bērniem valodas apguves procesā šī atšķirība izpaužas īpaši krasi.

Runa var būt skaļa, t. i., ārēja, un slēpta, iekšēja, (runa — domāšana). Apgūstot lasīšanu un rakstīšanu, skolēni sāk pārvaldīt īpašo rakstu valodu (runu).

Lai kādu runas veidu mēs pētītu, lai kādā tās attīstības līmenī atrastos bērns, runas īpatnības atklājas vienīgi tās attiecībās ar domāšanu, ar to saturu, kuru cilvēks vispārināti atklāj ar valodas starpniecību.

RUNAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS

Lai bērna runa veiksmīgi attīstītos, nepieciešama

1) noteiktu skaņu kompleksu (vārdu) izdalīšana no veselā runas plūduma, kuru bērni pastāvīgi dzird;

2) katra skaņu kompleksa sīka fonemātiskā analīze, t. i., līdzīgu skaņu kopu (fonēmu) un vārdu atšķiršana, piemēram, «pa-pa», «ba-ba», «gotiņa — gultiņa»;[60]

3) izdalītā vārda attiecināšana uz noteiktu priekšmetu (pazīmi, darbību, saikni), t. i., vārda izpratne;

4) radniecisku priekšmetu (darbību, pazīmju, attiecību) v i s-parināšana un apzīmēšana ar vienu un to pašu noteikto vārdu;

5) vesela teikuma, t. i., ar noteiktiem gramatiskiem sakariem apvienotu vārdu grupas uztvere; teikumā vienmēr izteikta nobeigta doma;

6) runas izteikšanas *(artikulācijas)* mehānisma apguve;

7) māka katrā atsevišķā gadījumā izvēlēties vajadzīgos vārdus un, organizējot tos noteiktās gramatiskās struktūrās, izteikt savas domas citiem cilvēkiem saprotamos teikumos.

Visus šos grūtos uzdevumus bērns veic ne vienlaicīgi un ne vienlīdz veiksmīgi. Valodas apguvē ir divi ceļi: bērna ikdienišķajā, dabiskajā saskarsmē ar apkārtējiem pieaugušajiem un vecāku un pedagogu īpaši organizētas apmācības procesā. No šādas dabiskas un speciālas apmācības satura, rakstura un metodēm ir atkarīga bērna runas attīstība katrā bērna dzīves periodā.

AGRĀ BĒRNĪBA

Vārda kā signāla apguve

Mēs norādījām,[61] ka mazulim jutīgums pret skaņām attīstās ļoti ātri. Tomēr vārdu un zilbju atšķiršanai nepieciešams ne tikai skaņu jutīguma asums, bet arī īpašas runas jeb fonemātis-kās dzirdes attīstība. Lai noteikts skaņu komplekts tiktu uztverts kā vārds, tam bērna apziņā jāiegūst signāla nozīme.

Fiziologu un psihologu (A. Ivanovs-Smoļenskis, V. Fadejeva,

I. Poznanska, N. Svačkins, G. Rozengarta-Pupko, N. Krasnogorskis, M. Koļcova, A. Lurija, F. Fradkina, Z. Barbašova) pētījumi liecina, ka paiet samērā ilgstošs process, kamēr mazulis izdala vārdu kā īpašu signālu.

Sākumā vārds, kuru izrunā pieaugušais cilvēks kādā bērnam zināmā, pierastā situācijā, piemēram, barošanas laikā, ir saplūdis ar visiem šīs situācijas komponentiem. Tikai pakāpeniski, pēc 6 mēnešiem, vārds sāk atdalīties no citiem pazīstamajā situācijā blakus

esošiem komponentiem. Vispirms krītas statokinētiskā komponenta nozīme, t. i., poza, ar kuru viņam saistīta barības uzņemšana. Pēc tam zūd redzes komponenta nozīme (situācijas ārējais izskats, tā cilvēka izskats, kurš baro un izrunā signāla vārdu). Visilgāk nozīme saglabājas skaņu signālam un intonācijai, ar kādu pieaugušie izrunā vārdu.

Bērns diezgan ilgi ir vienaldzīgs pret vārda jēdzienisko nozīmi. Pirmā dzīves gada beigās viņš reaģē uz pazīstamo vārdu neatkarīgi no pārējo situācijas komponentu klātbūtnes.

M. Koļcova parādījusi, ka vārds kļūst par signālu ātrāk, ja starp vārdu un tā apzīmēto priekšmetu izveidojas vairāk dažādu sakaru. Pie tam visātrāk bērniem (no 10 mēnešiem līdz gadam) veidojas vārda saikne ar taktili kinētiskajiem kairinātājiem (9 — 13 savienojumu un 3—5 diferenciācijas izstrādāšanai). Lēnāk veidojas saiknes skaņu kairinātājiem (13—19 atkārtojumu un 8—10 signālu atšķiršanai) un vēl lēnāk — vārda un redzes kairinātāja apvienojumā (16—23 atkārtotu savienojumu un 10—14 diferencētas reakcijas iegūšanai).

Runas izpratnes attīstība

Situatīvisms izprastās runas uztverē saglabājas līdz bērna pirmā dzīves gada beigām. Deviņus desmit mēnešus vecs bērns visbiežāk reaģē uz pieaugušā runas intonāciju, uz viņa sejas izteiksmi neatkarīgi no to vārdu satura, kurus izsaka pieaugušais. Tā ir vai nu bērna kustība, atbildot uz signālu «Dod roku» vai «Paplaukšķini», — vai arī norādījuma žests, kuru bērns parasti atdarināti veic tūlīt pēc vecāka cilvēka atbilstošām kustībām vai arī pēc jautājuma: «Kur tētis?», «Parādi deguntiņu!», «Kur zaķēns?».

Ar šādām rotaļām un vingrinājumiem pieaugušais izstrādā bērnam viena veida reakciju uz vārdisko signālu.

Tomēr vēl nevar apgalvot, ka šinī attīstības posmā bērns saprot runu. Viņš pareizi reaģē uz vārdu tikai pašam pazīstamā situācijā, kurā viņš ir saskarsmē ar pieaugušajiem. Jo variatīvāki ir šīs situācijas atsevišķie apstākļi, jo ātrāk mazulis atšķir vārdu kā pastāvīgu un nemainīgu tās komponentu. Vārds iegūst signāla nozīmi, taču tas vēl arvien ir pirmās signālu sistēmas signāls. Par to, cik grūts uzdevums gadu vecam bērnam ir pāreja uz vispārinājumiem, liecina, piemēram, tādi fakti. Bērni (11 mēn. — 1 g.) pareizi veic uzdevumu «iedod lelli» un «nosēdini laci». Taču, ja izmaina darbību secību, saglabājot tos pašus komponentus, t. L, aicina bērnu iedot lāci, bet pēc tam nosēdināt lelli, bērns nespēj pareizi reaģēt uz šiem it kā viņam pazīstamajiem signāliem. Deviņus mēnešus vecs bērns pareizi reaģē uz jautājumu «kur ir tētis?», bet nesaprot norādījumu «ej pie tēta». Pirmā dzīves gada beigās šādu šauri saprotamu vārdu un teikumu skaits parasti nepārsniedz 12—18.

Gadu vecam bērnam vārds «krūzīte» apzīmē tikai vienu pazīstamu krūzīti — sarkanu ar baltiem punktiņiem. Uz citam kruzī-tēm —

baltām, zilām, raibām — bērns šo vārdu neattiecina. Tātad gada vecumā vārds bērnam ir pirmās signālu sistēmas signāls. Tikai pieredzes uzkrāšana un daudzu viena tipa, bet detaļās atšķirīgu priekšmetu iepazīšana nodrošina bērnam vārda apguvi tā vispārinātajā nozīmē.

Krasas izmaiņas runas attīstībā notiek otrajā un it īpaši trešajā bērna dzīves gadā. Tās ir sekas tam, ka šajā periodā būtiski izmainās bērna dzīves veids — viņš sāk staigāt. Kļūdams daudz patstāvīgāks darbībās, bērns iepazīstas ar jauniem priekšmetiem, aptausta tos, izmēģina, manipulē ar tiem. Viņa saskarsme ar apkārtējiem cilvēkiem iegūst jaunu formu. Saskarsme kļūst arvien daudzveidīgāka. Pieaugušie dod bērnam, kurš sācis staigāt, dažādus uzdevumus: «Atnes tētim čības», «Iedod mammai karoti», «Ej pie vecmāmiņas». Daudz plašāka bērna saskarsme sākumā ar tuviniekiem, bet pēc tam ar svešiem pieaugušajiem veicina ātru vārda pārvēršanos par vispārinātu signālu.

Pieredzes nozīme skaidri izpaužas faktā, ka noteiktā bērna attīstības posmā vieni vārdi bērnam ir pirmās signālu sistēmas signāli, t. i., faktiski konkrētu lietu apzīmējumi, bet tajā pašā laikā citiem vārdiem jau ir visas vispārināta signāla pazīmes. Vova (1 g. 4. mēn.) ar vārdu «krustmāte» apzīmē jebkuru svešu sievieti. Vārdu «māmiņa» Vova (pat divu gadu vecumā) attiecina tikai uz savu māti. Tajā pašā vecumā cits zēns nosauca kaimiņieni, kurai bija mazs bērniņš, par «krustmāti māmiņu» un tikai pēc 3 gadiem nosauca ne tikai sievieti, bet arī kaķeni ar kaķēniem pār māmiņu. Tā veidojas vārda vispārinātā nozīme.

Pētījumi (N. Salmiņa, K. Jakubovska) parādījuši, ka vārda vispārinātā nozīme veidojas ar jebkuru saturu, kuru piedāvā bērnam. Tas var būt krāsas apzīmējums (sarkans vairākos toņos, kuros nokrāsoti dažādi priekšmeti: spainīši, klucīši, gredzeni, cilindri), priekšmeta formas, lieluma, telpiskā izvietojuma apzīmējums.

Vingrināšanās vispārināt radniecīgus priekšmetus pēc nosauktās īpašības (kaut arī tie ir atšķirīgi) ātri pilnveido vārda vispārinošo funkciju. Tādēļ regulāri samazinās to vingrinājumu skaits, kas nepieciešami, lai izveidotos vispārināts priekšmeta uztvērums pēc vārdiski izteikta signāla pazīmes («sarkans», «liels», «konuss»), Vispārinājuma veidošanās procesā liela nozīme ir arī paša bērna darbībām ar priekšmetu. Kļūstot vecāks, bērns iemācās vispārināt priekšmetus pēc dažādām pazīmēm.

Fiziologu pētījumi parādījuši, ka runas nervu sakari veidojas ātrāk par pirmās signālu sistēmas sakariem un izrādās ļoti noturīgi un kustīgi.[62]

Pateicoties vārda vispārinošajai nozīmei, izveidojušies sakari nodrošina reakciju ne tikai uz pazīstamiem signāliem, bet arī uz

tādiem kairinātajiem ˆpamatojoties uz pārnešanu), kuru agrāk bērna pieredze nebija. Šī runas sakaru īpatnība ietekmē visu bērna pielāgošanas darbību, nodrošina viņam ātru un veiksmīgu orientāciju apkārtējos apstākļos. Izdzirdis aizliedzošo signālu «nedrīkst», bērns jau otrajā dzīves gadā reaģē uz to kā savu darbību bremzētāju pat viņam gluži jaunā situācijā, ja, protams, šāda reakcija ir bijusi izstrādāta jau agrāk.

Pirmsskolas vecuma perioda beigās būtisks sasniegums runas izpratnes attīstībā ir klausīšanās apguve. Jau zīdaiņa vecuma bērns koncentrējas uz mātes balsi. Viņš to dzird. Koncentrēšanas tiek pastiprināta, kad viņš vienlaicīgi seko viņas lūpu, sejas kustībām. Pēc 6 mēnešiem bērns iemācās klausīties īsus teikumus, jautājumus un atbildēt uz tiem ar atbilstošām darbībām. Pēc gada viņš klausās īsus dzejolīšus, dziesmiņas. Tomēr šajā bērnības perioda bērna uzmanību piesaista nevis pieaugušā runas saturs, ne tas, par ko viņš runā, bet viņa balss skanējums. Tikai otrajā dzīves gadā bērns spēj saprast pašu runas saturu. Viņš ar prieku klausās īsu pasaku par sunīti vai kazlēnu un pieprasa to daudzreiz atkārtot. Pie tam mazulis uzreiz pamana, ja viņa pazīstamajā tekstā kaut kas tiek izlaists.

Klausīšanās, kas mazulim radusies kā līdzeklis saskarsmei, kontaktam ar pieaugušajiem, pirmsskolas vecuma bērnam kļūst par nozīmīgu līdzekli apkārtnes iepazīšanai tās tagadnē, pagātnē un nākotnē. Klausīšanās procesā pilnīgojas dažādi bērna psihiskie procesi un īpašības: prasme koncentrēties, uztvert runu, atcerēties, pārdzīvot.

Bērna tālākas attīstības procesā klausīšanās kļūst par īpašu darbības veidu. Vecākajiem skolēniem un pieaugušajiem tā noris kā sarežģīts domāšanas process, kas balstīts uz uztveramā, valodā izteiktā satura secīgu analīzi.

Aktīvas runas attīstība

Sarunu valoda jeb aktīvā runa neattīstās paralēli un sinhroni ar pasīvo runu. Lai apgūtu aktīvo runu, nepieciešama īpaša dzirdes, runas un kustību asociāciju apguve.

Šīs asociācijas rodas mazuļa dzīves pirmā pusgada beigās, kad viņš sāk atdarināt dažas runas skaņas. Kad četrus piecus mēnešus vecs bērns jūtas možs, kad ir apmierinātas viņa organiskās vajadzības, viņš haotiski kustina rokas, pirkstus, groza galvu un izsaka atsevišķas skaņas: a-a-a, u-u-u, e-e-e. Mazliet vēlāk mazulis jau izsaka skaņu savienojumus, piemēram, ve-e-e, be-e-e, gu-gu. Šāda rotaļa ar skaņām jeb dūdošana ir netiešs, neapzināts savu spēku izmēģinājums. Tas balstās uz pašatdarināšanu un dzirdēto runas skaņu atdarināšanu.

Septiņus līdz desmit mēnešus veciem bērniem skaņu izruna kļūst daudz precīzāka. Tajā skaidri izšķiramas biežāk dzirdamo vārdu atsevišķas zilbes. Tie ir šļupsti, kuros bērns daudzkārt izsaka veselas zilbju virknes: aba-ba vai ma-ma-ma-ma. Pēc N. Menčinskas datiem,

viņas dēls (7 mēn.) vienā rītā atkārtojis «be» 32 reizes, «ve» 14 reizes un «ge» — 12 reizes. Šādas zilbes ir it kā sagatavotājas nākošajiem vārdiem, kurus bērns izrunās vēlāk. Šļupstēšanas procesā mazulis visbiežāk izrunā pazīstama vārda uzsvērto zilbi. Piemēram, viņš saka «ka» — karote, «gu» — gulta, «bum» — bumba.

Pirmā dzīves gada beigās skaņu atdarināšanai ir cits pamatojums. 10—11 mēnešu vecumā uz aicinājumu pateikt «tētis» vai «mamma» bērns atbild ar vispārēju uzbudinājumu un jebkuras skaņas «te» vai «bē» izrunāšanu, bet gada beigās šī atdarināšana kļūst daudz precīzāka un iegūst arvien organizētāku raksturu. Bērns dzird «ga-ga» un precīzi atkārto «ga-ga», dzird «ga-ga-ga» un tikpat reižu izsaka šīs skaņas.

Tālāku bērna runas attīstību tāpat nosaka klausīšanās un pieaugušo runas atdarināšana. Tomēr, izrunājot atsevišķus vārdus, 2 — 5 gadus vecs bērns krasi izkropļo šo vārdu fonētisko tēlu, pārvietojot vai izlaižot atsevišķas skaņas. Piemēram, viņš saka «enne» (lelle), «kakujīte» (karotīte), «dievis» (dvielis), «limidāne» (limonāde), «sošeja» (šoseja). Līdzīgas kļūdas bieži sastopamas arī jaunākā skolas vecuma bērniem, īpaši daudz to ir rakstos. Šīs kļūdas liecina par dzirdamo un izrunājamo skaņu nepietiekami sīku un precīzu diferenciāciju.

Tomēr valodas apguve neaprobežojas ar atsevišķu vardu un pat vārdu savienojumu pareizu izrunu. Katru vārdu nepieciešams attiecināt uz noteiktu priekšmetu (darbību, pazīmi, attieksmi), taču, ka rāda novērojumi, otrajā dzīves gadā bērnam ir grūti veikt šādu uzdevumu. Saša (1 g. 1 mēn.) pasauca mammu, sacīdams «tante». Māte nepagriežas pret viņu. Kad zēns sacīja «mamma», māte pagriezās un piegāja pie viņa. Bērns priecīgi pasmaidīja un pēc tam daudzreiz atkārtoja vārdu «mamma», attiecinot to uz māti.

Otrajā dzīves gadā bērnam visgrūtāk ir vispārināt, t. i., apzīmēt ar vienu vārdu radniecīgus, bet dažādus priekšmetus.

Pēc T. Koņņikovas datiem, otrā dzīves gada sākumā bērns vispārina priekšmetus pēc dažādām pazīmēm.

1. Pēc funkcionālās nozīmes. «Aka» — lakats, cepure ar nagu, platmale, berete, pat bļoda (ja cilvēks to uzlicis galvā). «Eff-u-u» — sērkociņi, prīmuss, plīts, cigarete, lampa. «Kuka» — kūkas, konfektes, zivju eļļa (kuru bērns labprāt dzer), vārdu sakot, viss garšīgais.

2. Pēc atrašanās vietas. «Abu» — ābols, eļļa, spogulis (viss, kas parasti atrodas uz viena galdiņa). «Uka» — burkāni, kāposti, gaļa, loki (viss, kas ir zupā), šķīvis. «Lada» — pulkstenis pie sienas, skaļrunis, kaimiņiene, kura dzied aiz sienas, balss, radio.

3. Pēc ārējas līdzības. «Ga-ga» — zosis, zābaki ar šauru stulmu, putni, māla gabals, kas izstiepts knābja veidā. «Khh» — kažokāda, kaķis, uzrocis, apkakle, izspūruši mati.

4. Pēc skaņu atdarinājuma. «Pī-pī» — putns, pele. «La-la» —

dziedāšana, mūzika, radio.

Šādus vārdus T. Koņņikova ir nosaukusi par daudznozīmīgiem. Šajos gadījumos vārds signalizē par jebkuriem priekšmetiem, ko bērns vispārina, balstoties uz kādu nejaušu, nebūtisku pazīmi un situativu saistību.

Šādas situatīvas vārda attiecināšanas paveids ir arī viennozīmīgie vardi. Piemēram, vārdu «Katja» meitene (2 g. 1 mēn.) attiecina uz vienu savu lelli, bet tikai tad, kad tā gul gultiņā. Uz aicinājumu atnest Katju (kad lelle guļ uz grīdas), meitene atnes rotaļlietu, kas atrodasgultiņa, bet pēc tam iedod pieaugušajam lelli ar visu gultiņu. Vārds «bide» apzīmē gleznu, bet tikai tad, ja tā atrodas pie sienas. Kad glezna stāv uz grīdas, pieslieta pie sienas (bērns to redz), uz jautājumu «kur glezna?» vicina rokas un atbild «nav». Kad Saša (11 mēn.), kas izveidojis saikni starp vārdiņu «kur mamma?» un mātes portretu, dzird šo jautājumu, viņš pagriež galvu un norāda uz fotogrāfiju, kura atrodas uz rakstāmgalda.

Daudziem maziem bērniem rodas tā saucamā autonomā runa» Pēc dažu ideālistiskas psiholoģijas pārstāvju domām (D. Elias-bergs, E. Klapareds, K. Bīlers), runas attīstība norisinās spontāni. Būdami neapmierināti ar dzimtās valodas vārdu krājumu, divgadīgi bērni it kā rada paši savus vārdus. Tie saprotami tikai nedaudziem bērna tuviniekiem.

Padomju psihologi (F. Fradkina, T. Koņņikova, G. Rozen-garta-Pupko) pieradījuši šādas teorijas nepamatotību. Viņu pētījumi pārliecina, ka vienīgais mehānisms, ar kura palīdzību mazi bērni apgūst jaunus vārdus, ir atdarināšana, kaut arī pieaugušajam ne vienmēr izdodas uzreiz noteikt paraugu, kuru bērns cenšas kopēt. Tādēļ termins «autonomā runa» ir jānoraida kā. kļūdains pēc būtības.

Borja (1 g. 3 mēn.) neatlaidīgi sacīja «aziga», norādot uz tēva galdu. Šo vārdu ilgi neviens nesaprata, kamēr reiz vecmāmiņa noskaidroja, ka tā zēns nosaucis sarkanos un zilos zīmuļus, kuri atradās glāzē uz galda.

Vaļa (2 g. 2 mēn.) vārdā «keijīte» (krellīte) sauc māmiņas kleitas apaļās pogas.

Ļusja (2 g.) sauc savu lelli-klaunu vārdā «Vanačs». Kādreiz tētis to bija nosaucis par Petju Ivanoviču.

Kā redzams dotajos piemēros, «autonomie» vārdi patiesībā ir tikai no pieaugušajiem dzirdētu vārdu izkropļots atdarinājums.

Dzīves turpmākajos gados bērns bieži nodarbojas ar «vārdu radīšanu», taču arī pirmsskolas vecuma bērna jaunie vārdi rodas uz to vārdu pamata, kurus viņš dzird apkārtējo cilvēku runā.

Vardu krājumā apguve

Runas saskarsme ar pieaugušajiem ļoti ātri bagātina bērna vārdu krājumu (pēc 1 g. 6 mēn.). Saprotamo un izrunājamo vardu apjoma

paplašināšanās ir tieši atkarīga no bērna praktiskajām darbībām ar priekšmetiem un no viņa saskarsmes ar pieaugušajiem — pie tiem viņš griežas pēc palīdzības, tiem izsaka savas vēlmes. Atbildot uz pieaugušo jautājumiem, bērns (1 g. 8 mēn.— 2 g. 2 mēn.) pats sāk vaicāt. Pirmie viņa jautājumi «Kas tas ir?» un «Kā to sauc?» atspoguļo analoģisku pieaugušo vēršanos, pie viņiem. Uz katru savu jautājumu bērns saņem atbildi — vardu, kas nosauc vienu vai otru lietu. Tā bērni praksē uzzina, ka katram priekšmetam ir savs vārds.

Pēc 1 gada 8 mēnešiem — 2 gadiem bērna vardu krājums ātri palielinās. Pusotra gada vecumā aktīvi izmantojamo vardu rezerve bija 18—25 vārdi, bet trešā dzīves gada beigās tā aptver 1000—1200 vārdu. Pie tam vārdu krājuma pamatdaļu veido lietvārdi (līdz 60%), ap 25 — 27% — darbības vārdi un tikai 10 — 12% — īpašības vārdi.

Pēc N. Ribņikova, N. Menčinskas, A. Gvozdeva datiem, laika no 1 g. 6 mēn. līdz 2 g. 6 mēn. lietvārdu daudzums palielinās 4 reizes, darbības vārdu — 8 reizes, īpašības vārdu — 5—6 reizes. Visi autori turklāt norāda, ka pastāv lielasindividualas atšķirības gan vārdu krājuma apjomā dažādos bērna attīstības posmos, gan tā apgūšanas ātrumā un izmantošanas plašumā.

Mazbērna vecumā bērns apgūst dzimtas valodas gramatikas uzbūves elementus.

Pēc V. Sterna domām, kad bērns (1 g. 6 men. — 1 g. 9 meti.) Izrunā tikai vienu vārdu, piemēram, «krēsls», «mamma», «minka», viņš tajā izsaka veselu teikumu, «mamma, nosēdini mani uz krēsla». Tāpēc arī V. Sterns šādus vārdus nosaucis par viena vārda teikumiem. Taču šāds skaidrojums balstās uz aplamu izpratni par domāšanas un runas attiecībām, uz priekšstata, ka abi šie procesi attīstās neatkarīgi viens no otra. V. Sterns kļūdaini pieļauj domu, ka mazam bērnam, kurš vēl neprot runāt, jau var būt ,agrāk izveidojusies doma.

Padomju pētnieku (G. Rozengarta-Pupko, F. Fradkina, J. Bibanova, A. Gvozdevs, N. Menčinska, M. Koļcova) veikta bērnu pirmo vārdu izpēte pierāda, ka, izsakot prātā palikušo vardu «krēsls» un sitot pa tā sēdekli ar roku, otrajā dzīves gada bērns mēģina atveidot viņam pazīstamo un patīkamo barības uzņemšanas situāciju, viņš grib sēdēt uz krēsla, turēt karoti un est putru.

Pēc viena vārda teikumiem parādās divu vardu, bet pēc tam arī daudzvārdīgie teikumi: «Dzert pīnu» (dzert pienu), «Ļaļa gib maizīti» (Ļaļa grib maizīti), «Minka ņau» u. c. Otra dzīves gada beigās bērna izteiktais teikums bieži ir vārdu virkne, kuras

locekļi nav gramatiski saistīti, piemēram: «Auke vituje pina toneka» (Aukle aizgāja uz virtuvi sasildīt pienu Toļeņkam) vai «Teta, kati, abuje kita gīda» (Tēti, skaties, ābols nokrita uz grīdas).

Valodas gramatiskās uzbūves apguve prasa teikumā izmainīt vardu galotnes un lietot saistītājvārdus. Pēc N. Ribņikova datiem,

šādus teikumus bērni sāk veidot laikā no 1 g. 3 riiēn. līdz 1 g. 9 mēn. Šī jautājuma speciāli pētījumi (A. Gvozdevs, F. Sohins, N. Serebreņņikova, M. Popova) parādīja, ka procesam, kurā bērns apgūst valodas gramatisko struktūru, ir noteiktas likumsakarības.

1. Bērna uzmanība vienkārša teikuma struktūrai, t. i., valodas gramatiskajam veidojumam, var tikt izraisīta pēc tam, kad viņš jau ir apguvis zināmu vārdu krājumu (60 — 70).

2. Sākotnējo gramatisko formu, t. i., vārdu saskaņošanas teikumā apguve norisinās pēc vispārīgiem dinamiskā stereotipa izveides likumiem. Bērns šīs formas apgūst, dzirdot un atkārtojot vienas un tās pašas gramatiskās struktūras, kas apzīmē radniecīgas attiecības, kuras eksistē starp dažādiem priekšmetiem noteiktā dzīves situācijā. Katrā gramatiskajā formā taču atspoguļojas noteiktas attiecības starp priekšmetiem vai cilvēku un priekšmetu. Instrumentālis apzīmē «darba rīku» attiecības, ģenitīvs — piederības attiecības utt. Tāpēc dažādu gramatisku formu apguve prasa, lai bērns vispirms prastu atšķirt attiecības, kas eksistē starp dažādiem priekšmetiem, un spētu tās vispārināt. Šajā gadījumā «attiecība arī darbojas kā kairinātājs» (I. Pavlovs). Jau ilgi pirms tam, iekams bērns sāk mācīties šīs attiecības starp priekšmetiem skolā dzimtās valodas stundās, viņš agrajā bērnībā empīriski apgūst atbilstošās valodas gramatiskās formas. Taču arī pirmsskolas vecumā ir nepietiekami tikai daudzreiz atkārtot pieaugušo lietotus vārdu savienojumus. īpašās didaktiskajās rotaļās un runas nodarbībās (O. Solovjova, M. Pok-rovska, N. Serebreņņikova) bērni apgūst dzimtās valodas gramatiskās uzbūves pamatus.

Organizējot rotaļu, pieaugušais liek bērnam atkārtot noteiktus runas gramatiskos paraugus, tādus kā «Peldinām lelli (suni, pīli)» vai «Spēlējamies ar bumbu», «Sitam ar āmuru». Analoģisku darbību ar citiem priekšmetiem atveidošana rosina bērnu izmantot pazīstamās gramatiskās formas. Bērns (2 g.—2 g. 3 mēn.) nereti sakaļ «Peldinām aiti», «Peldinām bumbi», «Spēlējamies ar lellu» utt. Šādi teikumi apstiprina viedokli, ka bērni apgūst gramatiskās struktūras kā noteiktus runas stereotipus.

3. Bērna apgūtās gramatiskās formas ilgu laiku paliek pakļautas konkrētai situācijai.

4. Valodas gramatikas apguve vēl vairāk nekā vārdu krājuma apguve ir saistīta ar bērna vispārīgo attīstību: garīgā apvāršņa paplašināšanos, patstāvības attīstību. Tādēļ saturīgas dzīves un daudzveidīgu darbību un bērnu saskarsmes ar pieaugušajiem organizēšana jūtami ietekmē viņu runas attīstību: bagātinās vārdu krājums, tiek apgūtas sākotnējās gramatiskās formas.

Runas nozīme

Runas apguve laikā no 1 gada 6 mēnešu vecuma līdz 3 gadiem rada nozīmīgas izmaiņas bērna mijattiecībās ar apkārtējo pasauli,

maina viņa pozīciju cilvēkos un attieksmi pašam pret sevi. Runas nozīme ir ļoti liela.

1. Vārds, kaut ko apzīmēdams, ir līdzeklis priekšmetu, to pazīmju, darbību vai saikņu izdalīšanai. Izdalīt (analizēt) parādības ar vārdiska apzīmējuma palīdzību var daudz ātrāk, vieglāk un daudzkārt stabilāk nekā izdalīt tās pašas parādības, balstoties uz parasto nosacījuma refleksu (pirmās signālu sistēmas) sakaru veidošanos.

2. Ar vārdu kā vispārinājumu daudzus priekšmetus apvieno grupās, kategorijās (sintēze). Novēršoties no sīkām, otršķirīgām pazīmēm (kuras dažkārt ir diezgan spilgtas, uzkrītošas, piemēram, priekšmeta krāsa), bērns mācās izdalīt un apvienot dažādas parādības, balstoties uz to būtisko pazīmju kopību. Divu gadu vecumā viņš liek lellītes pie lellītēm, bumbiņas pie bumbiņām un pat nepazīstamus ķermeņus — konusus — apvieno vienā grupā. Viņa uztvere kļūst kategoriāla.

3. Apzīmējot ne tikai priekšmetus, bet arī saiknes, attiecības, kas eksistē starp tiem, vārds ir apkārtējo priekšmetu un parādību uztveres līdzeklis to daudzveidīgajās savstarpējās atkarībās (vispirms telpiskajās, tad funkcionālajās, cēloņsakarību, mērķu atkarībās). Šo attiecību meklējumi, to noteikšana ļauj bērnam veidot jautājumus, izteikt šīs attiecības īsos teikumos: «Lācis guļ tur, kastītē» (2 g. 4 mēn.), «Minka nolēca uz grīdas», «Mamma mājās, cik labi». Virzība uz saikņu atšifrēšanu ir nepieciešams nosacījums bērna domāšanas attīstībai.

4. Valodas apguve izmaina bērna darbības aktus. Nosaukts vārdā, mērķis piešķir darbībai precīzu virzību un saprātīgumu. Trešajā dzīves gadā bērna darbības akti kļūst mērķtiecīgi un iegūst tīšu raksturu.

5. Pieaugušais vārdos formulē uzvedības noteikumus. Starp tiem īpaša nozīme ir prasībām «vajag», «nedrīkst», «drīkst». Katra šāda signālvārda pastāvīga lietišķa pastiprināšana nodrošina audzinātājam iespēju vadīt bērna uzvedību. Šādu signālu vispārinošais raksturs paver plašas iespējas, lai bērnā attīstītos uzvedības pašregu1ācija un patstāvība.

6. Runā pieaugušais izsaka savu vērtējumu, attieksmi pret kaut ko. Ar šādu vērtējumu viņš pastiprina prasības pret bērna uzvedību. Vārdi «labi», «malacis», «skaisti», «slikti» kļūst par to morālo vērtējumu pamatu, no kuriem bērnam turpmāk veidosies sakotnejie morālie priekšstati, bet pec tam jedzieni. Tie ir pamats arī procesam, kurā veidojas bērna attieksme pret apkārtējo.

7. Pateicoties vārdam, bērns iepazīst pats sevi. Praktiskās darbības palīdz viņam iepazīt sevi kā darītāju, atklāj iespējas kaut ko darīt un paveikt. Runas apguve veicina bērna pašapziņas tālāku attīstību. Otrā dzīves gada beigās bērns bieži vien runā par sevi trešajā personā: «Kola labs», «Ļaļa vairs neraudās». Vispirms viņš iepazīst sevi ar vārda

starpniecību, vēlāk, apgūstot personas vietniekvārdu «es», bērns sāk uztvert sevi kā darbības subjektu. Tas viņam paver plašas iespējas sevis salīdzināšanai ar citiem, pašvērtējumam, paškontrolei.

8. Runas apguve rada būtiskas izmaiņas visā bērna darbībā. Manipulatīvu, haotisku un šablonisku darbību ar priekšmetiem (torņa celšana no klucīšiem pēc parauga, bumbas mešana vai automašīnas vilkšana) vietā bērns apgūst rotaļu, un praktiskās domāšanas sākotnējās formas. Runas apguve palīdz bērnam nodibināt kontaktus un veikt kopīgas darbības ar citiem bērniem, pārvaldīt dažāda veida nodarbības: dzejoļa iemācīšanos, klausīšanos, dziedāšanu, didaktiskās rotaļas.

īpaši bagātinās saturs bērna saskarsmei ar pieaugušajiem, saskarsmes formas kļūst arvien daudzveidīgākas. Mazbērna vecuma bērns uz pieaugušo noraugās kā «patērētājs» (pieaugušais paēdina, samīļo, atvieglo sāpes), bet pirmsskolas vecuma sakuma pieaugušais bērnam arvien vairāk kļūst par viņa darbības vadītāju, jo viņš taču visu zina, visu prot. Saskarsme ar pieaugušajiem izraisa bērnā lielu izziņas un emocionālo gandarījumu, pakāpeniski kļūstot viņam par svarīgu sociālu vajadzību.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Pirmsskolas vecuma bērniem turpinās runas attīstības process — viņi apgūst dzimto valodu. To veicina būtiskas izmaiņas, kas notiek četrus līdz septiņus gadus veca bērna dzīves veidā. Apguvis patstāvības sākotnējās formas, bērns ātri uzkrāj juteklisko un praktisko pieredzi. Arvien daudzveidīgāki un saturīgāki kļūst bērna darbības veidi: radošās un didaktiskās rotaļas, nodarbības zīmēšanā, rēķināšanā, speciālas runas nodarbībās, arī ikdienas saskarsme ar pieaugušajiem sadzīvē.

Runas izpratne

Bērna pieaugušās iespējas audzinātāji veiksmīgi izmanto, lai tālāk attīstītu viņa spējas, to skaitā arī spējas runas attīstībai. Runas attīstība pirmām kārtām izpaužas tādējādi, ka bērnam pilnveidojas runas izpratne. Bērni dzird pietiekami sarežģītas instrukcijas un precīzi izpilda audzinātāja prasītās darbības (G. Kisļuka). Arvien lielāku vietu pirmsskolas vecuma bērnu dzīvē ieņem pasakas, stast dzejoļi. Runu bērni lieto visos savos darbības veidos: novērošana un zīmēšana, muzikālajās nodarbībās un rēķināšanā, darba un rotaļas.

Piektajā dzīves gadā bērni saprot pasakas vai īsa stāsta sižetu, ja tas nav sarežģīts. Vidējā pirmsskolas vecuma bērns var spilgti iztēloties cilvēkus, viņu darbības, pārdzīvojumus, par kuriem runāts stāsta, ja, protams, bērnam šis stāsts ir saprotams un tēli pazīstami.

L. Slavina savā pētījumā parādīja, ka pat trīs četrus gadus veci bērni ar lielu emocionalitāti uztver stāstu par lelli, kura palikusi bez jumta virs galvas pēc tam, kad kaķis viņai bija izpostījis maju. Ja

stāstītājs konkretizē bērnam nesaprotamo nosacījumu («palikusi bez jumta virs galvas»), izskaidrojot, ka lellei nebija kur gulēt, lietus lija viņai tieši virsū un nebija, kur no tā paslēpties, tad, šādi izklāstot tekstu, stāsts bērnam kļūst saprotams. Dzirdamā stāsta izpratne ātri progresē, atklājot četrus līdz septiņus gadus vecam bērnam bagātu avotu, no kura gūt jaunas zināšanas par cilvēku dzīvi un dabas parādībām.

Klausoties citu cilvēku runu, stāstus un pasakas, 4—6 gadus vecs bērns sāk interesēties ne tikai par to saturu. Viņa uzmanību piesaista arī forma, kurā šis sacerējums izteikts.

Ātri palielinās bērna vārdu krājums, tas bagātinās, ne tikai pieaugot lietvārdu skaitam, bet arī uz citu runas daļu rēķina. Šajā vecumā bērns runā izmanto daudz darbības vārdu, vietniekvārdu, savienotājvārdu. Bet īpašības vārdu lietojums vēl joprojām atpaliek: acīm redzot, audzinātāji maz iepazīstina bērnus ar lietu pazīmēm un īpašībām. Ja audzinātājs pastaigā, nodarbībās uzdod bērniem jautājumus: «Kāda ir kumelīte? koks? jūra? mežs? priede? sēne? ...» — un pats, sarunājoties ar bērniem, nosauc priekšmetu īpašības, tad četrus līdz sešus gadus veci bērni savos stāstos sāk bieži lietot dažādus īpašības vārdus. Kādas vidējās grupas bērni, stāstot par ābolu, nosauca šādas tā īpašības: sārts, apaļš, skaists, dzeltens, smaržīgs, sarkans, liels, garšīgs, sulīgs, dārgs, gluds.

Novērojumi rāda, ka tad, ja bērniem īpaši neizdala priekšmetu pazīmes, tās paliek «nedarbojošais signāls» pat jaunākā skolas vecuma bērniem. Tādos gadījumos viņu runa būs tikpat nabadzīga īpašības vārdu ziņā kā pirmsskolas bērnu runa.

Sarunu valodas apguve

īpašu uzmanību audzinātāji velta tam, lai bērni tieši, pareizi tin precīzi izrunātu vārdus. Trīs četrus gadus vecs pirmsskolas vecuma bērns bieži runā nepareizi: šņākuļo, runā caur degunu, svepst. Sādi runas skaņu izkropļojumi ne tikai dara to neglītu un nesaprotamu citiem. Nostiprinoties šie trūkumi vēlāk kļūst par nopietnu šķērsli, kad jaunāko klašu skolēnam jāapgūst pareizrakstība. Bērni raksta tā, kā izrunā: «paleizi» (pareizi) vai «klūze» (krūze). Audzinātāji īpaši vingrina bērnus, lai tie atšķirtu un precīzi izrunātu grūti artikulējamas fonēmas, māca bērnus pēc dzirdes analizēt vārdus. Bērniem jānorāda, kur skaņa «k» dzirdama vārdā «karote» un kur vārdā «cilvēki». Cik reižu dzirdama skaņa «k» vārdā «kukulis»? Vai ir atšķirība starp vārdiem «putns atlidoja» un «putni atlidoja»? Tamlīdzīgas nodarbības labi vingrina bērnus skaņu atšķiršanā.

Klausīšanās attīstības procesā pirmsskolas vecuma bērniem palielinās interese par vārdu, tā skanējumu, formu un attieksmi pret apzīmējamo priekšmetu: «Kāpēc viņu sauc par gaili? Kas izdomāja viņu tā nosaukt?», «Kāpēc akmeni tā sauc?», «Vai uz pirti iet tikai

slikti cilvēki, ka viņus tur per?». Bērnu interese par vārda skanējumu izpaužas tādējādi, ka viņi maina vārdus, «rotaļājas» ar tiem, meklē atskaņas, izdomā jaunus vārdus. Trīs četrus gadus vecs bērns «runā dzejā»: «Māja, kāja, vāja, gāja». Vai arī «Dzelzceļš, autoceļš, tramvajceļš, kājceļš.»

Pirmsskolas vecuma bērni bieži paši izdomā jaunus vārdus, kuru dzimtajā valodā nav, piemēram: «Es nodzēsu lampu un uz-dzēsīšu», «Es esmu liels, es pats āmurēšu ar āmuru», «Cik mūsu tētis ir s mēj īgs», «Iesim staigāt?» — «Bet cikatā?», «Nu, Saša, neatpaliec, nāc ātrāk!» — «Es jau tāpat ātroju!», «Ko tu strīdies, man pats tētis teica!» — «Bet man pati mamma teica!» — «Nu jā, bet tētis ir patāks par mammu!», «Nu, *ko* mēs te piežūpojušies sēžam!» (pēc pusdienām ēdnīcā), «Lietus nevis nolija, bet i z p i lināj ā s».

Daži autori uzskata, ka jaunu vārdu radīšana ir bērna patvaļīga izdoma, jo viņam it kā nepietiekot dzimtās valodas vārdu, lai izteiktu domas un vēlmes. Tomēr šāds skaidrojums ir neapmierinošs. Var uzskatīt, ka pirmsskolas vecuma bērna pieaugošā vajadzība pēc saskarsmes un izziņas «aizskrien priekšā», un tāpēc vārdu apguves temps atpaliek no bērna runas saskarsmes plašuma. Bērns grib, lai viņu saprot, grib kaut ko pateikt biedram vai pieaugušajam par redzēto, kaut ko pajautāt. Viņš viegli rada vārdu pēc to parauga, kurus jau pazīst, kurus dzirdējis no pieaugušajiem.

Bērnu darināto vārdu (kurus nepieciešams īpaši pētīt) analīze liecina, ka tie balstās uz bērna gramatiskaj iem vērojumiem, stereotipiem, kurus bērns izmanto jauniem vārdiem analogās situācijās. Viņš nevar zināt, ka dzimtajā valodā ir dažādas deklinācijas un konjugācijas, dzimte un skaitlis un pie tam vēl daudz vārdu, kas ir vispārējo likumu izņēmumi.

Ja bērni pastāvīgi dzird tādus pretstatījumus kā «nobraukšu— uzbraukšu», «nonesīšu — uznesīšu», tad pēc izveidotā gramatiskā stereotipa parauga viņš viegli veido dzimtajā valodā neeksistējošu vārdu «uzdzēsīšu». Ja cilvēki iet divatā, trijatā, tad, dabiski, bērni cenšas piešķirt vārdam «cik» analoģisku gramatisku formu. Tā veidojas amizantais vārds «cikatā». Ja meitenei gribas apriecāties par savu skaistumu, tad viņa «skaistojas» spoguļa priekšā. Ja, salīdzinot priekšmetus vai cilvēkus, pieaugušie saka, ka viens ir gudrāks vai stiprāks par otru, tad kāpēc gan tētis nevar būt «patāks», t. i., svarīgāks, par māti?

Blakus bērna izdomātajiem vārdiem ir tādi, kuru lietojums pamatojas uz nevērīgu nezināmā vārda («klabatas») aizstāšanu ar pazīstamu vārdu («kabatas»). Tā rodas tādi teikumi kā «kamielis ieiet glāzē» (oāzē). Bērns grib vārdā izteikt pēc iespējas precīzāk novērotā fakta īpatnību. Lietus nevis līst, bet pilina — tātad «izpilinājās»; cilvēks ēdis zupu — tātad «piežūpo-j i e *s*».

Pētījumi un pedagoģiskā prakse parāda (O. Solovjova, M. Pokrovska), ka pirmsskolas vecuma bērni ir apbrīnojami jūtīgi pret vārdiem un it īpaši vārda gramatisko formu. Vēlēdamies pastāstīt par kaut ko ļoti mazu, četrus piecus gadus vecs bērns pat izdomā vārdu, intuitīvi izmantojot atrastos atbilstošos sufiksus: «mans telēniņš», «aunēniņš», «cūcēniņš» vai «galva viņam ir lielīga, mute platīga, zobi asīgi un pats viņš milzīgs».

Interese par vārdu, kas radusies pirmsskolas vecuma vidū, izraisa piecus līdz septiņus gadus vecā bērnā interesi par dzejoļiem, tēlainiem izteicieniem, par poētiskiem salīdzinājumiem un epitetiem. Būtiskas izmaiņas norisinās arī valodas gramatiskā veidojuma apguvē. Tas, ka paplašinājusies bērna saskarsme ar pieaugušajiem, attīsta viņā prasmi izvēlēties vārdus un veidot teikumus, kurus viņa sarunu biedrs spēs pareizi saprast.

Sakarīgas runas attīstība

Agrā pirmsskolas vecumā bērna runa vēl saglabā spilgti iz-izteiktu situatīvu raksturu. Tā ir ekspresīva, fragmentāra un agramatiska (A. Ļeušina). Stāstot sarunu biedram par kaut ko redzētu, kas izraisījis viņā emocionālu pārdzīvojumu, trīsgadīgs četrgadīgs bērns runā īsos, aprautos teikumos, daudzas stāstījuma detaļas aizstāj ar žestiem un tēlojošām kustībām. Viņš aizstāj lietu nosaukumus vai cilvēku vārdus ar vietniekvārdiem un stāsta tā, it kā būtu pārliecināts, ka sarunu biedrs pats bijis notikuma liecinieks.

Trīsgadīgs bērns stāstīdams saka: «Bet viņš kā-ā deva viņam!... Un viņš tad... bac, un viss...» Ja sarunu biedrs mēģina precizēt, kurš kuram iesitis un par ko, vai arī grib noskaidrot sīkāk notikumu, par kuru bērns stāsta, viņa jautājumi izraisa mazā stāstītāja neapmierinātību. Tie viņam traucē. Piecgadī-dīgi bērni, rūpējoties par to, lai sarunu biedrs viņus pareizi saprastu, paši precizē savu stāstu, paskaidrojot nepieciešamo: «Tad viņa, nu, bumba, aizripoja», «Bet viņš kā-ā lēca viņai virsū... nu, vilks Sarkangalvītei...».

Tā situatīvo runu nomaina sakarīgā runa. Šī maiņa nenoris frontāli un vienlaicīgi visā bērna runā. Visātrāk bērni pāriet uz sakarīgo izklāstu mierīga, vēstījoša rakstura stāstos. Atstāstot notikumus, kas viņā izraisījuši spilgtus emocionālus pārdzīvojumus, bērns ilgāk izmanto situatīvi ekspresīvo izklāstu.

Trīs līdz piecus gadus vecu bērnu sarunu valodas īpaša izpēte (V.Jadeško) parāda, ka vienlaicīgi ar vārdu uzkrāšanos bērna runa parādās jaunas kļūdu kategorijas. Apgūstot vārdiskās izteiksmes brīvību, bērns sāk patvaļīgi veidot teikumus. Viņš bieži izlaiž teikuma priekšmetu vai izteicēju, aizstāj personas vietniekvārdu ar tā nosaukumu trešajā personā, kas izkropļo izklāstāmo saturu: «Sāka vectēvs rācenīti... velk, bet izvilkt nevar.» Vai arī: «Lūk, pa lauku skrien (kas?), pie durvīm apstājas un klauvē.» Teikuma palīglocekļus

bērni izlaiž Joti bieži. Tā no 23 piecgadīgiem bērniem, kuri klausījās pasaku par rāceni, tikai viens teica, ka vectēvs izvilka rāceni no zemes, 22 bērni vispār par to nerunāja.[63]

Daudzus nesaprotamus vārdus bērns atstāstot izlaiž vai patvarīgi aizstāj ar saprotamākiem vārdiem, balstoties uz «pazīstamā izjūtu».

Gramatikas apguve, it īpaši sarežģītu teikumu apguve, ir tieši atkarīga no bērnu runas kultūras, no audzinātāju un vecāku uzmanības pret to. Jo vairāk bērni stāsta par redzēto pastaigā, ekskursijā, parkā, celtnē, pie upes, kolhozā, jo ātrāk viņiem attīstās sakarīgā runa.

Ģimenē un bērnudārzā audzinātāju vadībā bērni mācās runāt tēlaini. Tāpēc bērniem jāprot izvēlēties «skaistus» vārdus un izrunāt tos dažādās intonācijas. Šī uzdevuma atrisināšanai arī nepieciešams, lai bērns izjustu pieaugušo valodu. Ar dažādām intonācijām, tempu, uzsvariem, pauzēm, balss pastiprināšanu vai pavājināšanu paužot savu attieksmi pret to, par ko viņš stāsta, audzinātājs cenšas izraisīt bērnā atbilstošus pārdzīvojumus, rosināt atbilstošas jūtas, radīt noteiktu noskaņu. Tomēr, ja audzinātājs panāk, ka bērni tieši atdarina tās intonācijas, ar kurām pats lasījis to vai citu dzejoli, viņš ieaudzina bērnos tikai aklu bez-domu atdarināšanu. Turpretī, ja audzinātājs panāk, ka bērni saprot daiļdarbu, rada mazo klausītāju iztēlē spilgtu un patiesu noslēpumainā, tumšā meža, jautrā, dzirkstošā strautiņa, dzimtajā pilsētā atbraukušā cilvēka priecīgo pārdzīvojumu ainu, viņš izraisa bērnos atbilstošas jūtas, kuras piešķir bērna runai dabisku izteiksmīgumu, intonatīvu krāsainību.

lekšejas runas veidošanas

Sarunu valodas un izteiksmīgās runas attīstība ļoti cieši saistīta ar iekšējās runas veidošanos.

Iekšējā runa, veidojot nekļūdīgas sarunu valodas pamatu un iekšējo plānu, veic plānošanas, balsī runājamo teikumu iepriekšējas paredzēšanas funkciju. Sevišķi skaidri iekšējā runa izpaužas rakstu valodā, kuru tā plāno, balsta un kontrolē.

Kā liecina pētījumi (B. Anaņjevs, A. Sokolovs, V. Bajevs), iekšējo runu nedrīkst iedomāties kā parastu teikumu izrunāšanu čukstus, t. i., kā bezskaņu sarunu valodu. Iekšējai runai ir īpaša, tai vien piemītoša struktūra. To raksturo aprautība (atmestas galotnes), saīsināta runas forma, kurā maksimāli koncentrēta tās ārējā izteiksme. Iekšējā runā vārdi netiek izteikti pilnībā, veidojas tikai saīsināts to dzirdamās runas tēls. Dažus vārdus aizstāj atbilstošo lietu tēli.

Pētījumi (2. Piažē, L. Vigotskis, A. Ļubļinska, Z. Gaņkova) parādīja, ka četrgadīgi līdz sešgadīgi bērni bagātīgi izmanto īpašu runas formu, kuru Piažē nosaucis par egocentrisko runu. Piažē uzskata, ka pirmsskolas vecuma bērna runa ir virzīta tikai pašam uz sevi. Bērns runā sev un par sevi, absolūti nerūpējoties par to, kā viņu

saprot sarunu biedrs. Piažē apgalvo, ka egocentrisms, kas it kā raksturīgs bērna vecumam, pazūd tikai pēc 7 gadiem, kad norisinās pakāpeniska bērna socializācija.

Padomju zinātnieku pētījumi liecina, ka pašu egocentriskās runas jēdzienu nevar uzskatīt par pareizu. Runa «pašam ar sevi» bērnam rodas tad, kad blakus nav sarunu biedra. L. Vigotskis pierādīja, ka pat klusējošs pieaugušais, kas tieši nepiedalās sarunā ar bērnu, jau ar savu klātbūtni vien samazina bērna egocentrisko izteikumu skaitu. Šajā gadījumā bērns runu adresē nevis sev, bet sarunu biedram.

Iekšējā runa vistiešāk parādās bērna praktiskajā darbība, īpaši tad, kad viņš sastopas ar grūtībām. Darbībā bērna runa iegūst dažādas formas. Bērna veiktā darbība var norisināties rotaļas formā izteiktas runas pavadībā. Sādā gadījumā bērns runā garos , izvērstos, emocionāli piesātinātos teikumos. Problēmu situācija bērns izmanto arī runu jautājuma, šaubu, apgalvojuma forma. Orientējošās darbības dažās formās šie vārdiskie izteikumi parādās tikai meklējoša žesta veidā.

Visas šīs bērna sarunu valodas formas ir reducēta sarunu valoda, kas norisinās iekšējā plānā, tāpēc tā izpaužas iekšējās runas formā. Tā izlaužas bērna jautājumos, šaubās, nesapratne. «Bet kur to likt?», «Vai to šeit?», «Kaut kas tur traucē!».

Bērna runa, kas adresēta pašam sev, ir ārējās sarunu valodas pāreja uz iekšējo runu. Šī pāreja bērnam noris viņa praktiskas problēmu darbības apstākļos, kad rodas vajadzība un nepieciešamība apdomāt veicamo darbību un virzīt to kāda praktiska mērķa sasniegšanai.

Veicamo darbu elementāra plānošana, to kritisks vērtējums atbilstoši izvirzītajam uzdevumam, veiksmīgi atrasta paņēmiena nostiprināšana vai šaubu izteikšana veido iekšējās runas saturu dažādos bērna attīstības posmos.

Pētījumi pierādījuši, ka sarunu valodas pāreja uz iekšējo runu norisinās praktiskās problēmas situācijās un atbilst četrus piecus gadus veciem bērniem.

Pirmsskolas bērnu iestāžu pedagogi pareizi akcentē bērnu valodas attīstību, saredzot tajā bērna vispārīgās kultūras paaugstināšanas nosacījumus, viņa garīgās, tikumiskās un estētiskās attīstības nosacījumus. Bērna runas tīrība, pareizība un sakarī-gums ir viens no nosacījumiem viņa gatavībai mācībām.

Pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstības darba sistēmu izstrādājusi J. Tihejeva — viena no K.Ušinska sekotājām. Atbilstoši mūsdienu prasībām un pirmsskolas audzināšanas apstākļiem šī sistēma atspoguļojas programmatiskos un metodiskos materiālos, kā arī O. Solovjovas, M. Pokrovskas, F. Sohina, L. 2u-rovas un citu zinātnieku darbos.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Bērnu runas darbība īpaši strauji attīstās laikā, kad viņi mācās skolā. Skolotāja vēršanās pie klases, paskaidrojumi, norādījumi, piezīmes, jautājumi, labojumi — tas viss izteikts runā. Lai uzrakstītu pirmo svītriņu burtnīcā, iesācējam skolēnam jāklausās skolotāja norādījumi: kādu uzdevumu veikt, kā paņemt zīmuli, kuru līniju atrast, kur un ar ko sākt rakstīt.

Klausīšanās

Pirmajā pusgadā, mācoties I klasē, bērni klausās, skatās un darbojas (ar zīmuli, pildspalvu, šķērēm), strādā ar didaktiskajiem materiāliem. Skolēni iemācās klausīties skolotāja paskaidrojumus un sekot viņa domai un norādījumiem. I klasē klausīšanas klust par vienu no galvenajiem skolēna speciālās izziņas darbības veidiem.

Klasē veic darbu vārda «rāmis» sadalīšanai zilbēs. Viens skolēns atradis šajā vārdā trīs zilbes. Paceļas rokas. «Nē, te ir tikai divas vārda daļas». — «Bet cik te ir skaņu?» Skolotājs precīzi izruna to pašu vārdu vēlreiz. Skolēni ieklausās vārda skanējumā un nosaka tā fonētisko sastāvu. «Ar kādu skaņu jānomaina vārda pirmā skaņa, lai iznāktu maza dzīvnieciņa nosaukums?» Bērni meklē vajadzīgo skaņu. «Var «r» vietā likt «k», iznāks «kāmis».» Tamlīdzīgi uzdevumi vārdu dalīšanai sastāvdaļās, zilbēs un skaņas un vārdu veidošanai no zilbēm un skaņām ātri attīsta bērnu dzirdes koncentrēšanos. Viņi mācās analizēt dzirdamo vārdu: atrod mīkstināto līdzskani vai arī nosaka, kura zilbe uzsvērta, kur dzirdams balsīgais un kur nebalsīgais līdzskanis, kurš līdzskanis vārdā neskaidrs, kā to var pārbaudīt un pareizi uzrakstīt.

Taču skolēnu klausīšanās process pilnveidojas, ne tikai mācoties gramatiku. Lasot daiļliteratūru, avīžu tekstus, bērni apgūst dzimtās valodas bagātību. III —IV klasē saprotamo vardu krājums strauji pieaug. Pie tam tas papildinās arī ar tēlainiem izteicieniem, kurus bērni iepazīst, klausoties dzeju un mākslinieciisko prozu.

Lasīšanas apguve

Skolēna runas attīstībā pašas būtiskākās izmaiņas rada viņa iepazīšanās ar vārdu, ar runu kā ar izziņas objektu. No agras bērnības runa ir bijusi līdzeklis bērna saskarsmei ar apkārtējiem cilvēkiem. Skolā bērni mācās runu kā īpašu priekšmetu. Pirmklasniekam sākumā ir grūti atdalīt vārdu no priekšmeta, kuru tas apzīmē. Tāpēc pirmklasnieks ilgi nevar saprast, ka vārds «avene» nebūt nav oga avene. Vārds — tas ir tikai viņam pazīstamas garšīgās, tumši sarkanās

ogas nosaukums. Ne uzreiz vārds diferencējas no priekšmeta, un pirmklasnieks, atkal piemirsis teikto, saka: «Avenē ir trīs zilbes.» Skolotājs labo: «Nevis avene, bet vārda «avene» ir trīs zilbes.»

Pētījumi (T. Jegorovs, J. Gurjanovs, D. Bogojavļenskis, D. Elkoņins) parādījuši, ka ābeces, bet pēc tam — lasīšanas un rakstīšanas apguve ir ļoti sarežģīts process. Lai šo procesu apgūtu, ir nepieciešams

1) sīki atšķirt skaņas dzirdamajos vārdos (vai arī to daļās — fonēmās);

2) prast sastatīt dzirdamo runas skaņu ar noteiktu zīmi, kas iespiesta grāmatā, vai arī prast patstāvīgi attēlot šo zīmi uz papīra;

3) iemācīties ne tikai uztvert katru burtu un pēc izveidojušas asociācijas izveidot šai zīmei atbilstošu «tīro skaņu»; vajag ieraudzīt viena burta savienojumu ar citiem un atbilstoši tam izmainīt vajadzīgās skaņas izrunu: ēze, ēna, leja, lepns;

4) visus vārda burtus vajag izrunāt saistīti kā veselu skaņu kompleksu;

5) vārdam jābūt saprotamam, t. i., iegūtā skaņu kombinācija jāsaprot kā kāda bērnam pazīstama priekšmeta, darbības, pazīmes apzīmējums.

No tā jāsecina, ka lasīt un rakstīt prasmes apgūšana septiņgadīgam bērnam ir grūts darbs, kas balstītsuz sīku un precīzu dzirdes—redzes—artikulācijas analīzi un sintēzi, ar vārda skanis-kās formas un tā nozīmes sastatījumu. Mazais skolēns bieži lasa nepareizi, liek uzsvarus ne tur, kur vajag, tāpēc vardi skan izkropļoti, tiek apgrūtināta to jēgas izpratne.

Lasot teikumus, skolēns mācās saprast saiknes starp vārdiem, tātad pareizi nosaukt vārdu galotnes un saistītājvār-dus, kas savieno vārdus teikumā, kurš izsaka noteiktu domu.

Jaunāko klašu skolēna runas attīstība vainagojas ar lasīšanas paraduma izstrādi, t. i., prasmi pietiekami ātri un pareizi pazīt burtus un to savienojumus un pārveidot redzamās zīmes izrunājamas skaņās, skaņu savienojumos, t. i., vārdos. Par apjēgtu lasīšanu runājam tad, kad parādās pareizas intonācijas, kad bērni pievērš uzmanību pieturas zīmēm teikuma beigās: punktam, jautājuma un izsaukuma zīmēm. Vēlāk apjēgta lasīšana sāk parādīties arvien smalkākā intonatīvā izteiksmīgumā.

Gramatikas un ortogrāfijas apguve

Jaunāko klašu skolēna runas attīstībā liela nozīme ir rakstības, īpaši gramatikas un ortogrāfijas apguvei (J. Gurjanovs, **D.** Bogojavļenskis, K. Pavlova, S. Zuikovs). Vispirms palielinās prasības pret vārda fonētisko analīzi: dzirdes tēls pārvēršas redzes kustības tēlā, t. i.,

komplektējas no elementiem. Bērnam jāiemācās atšķirt izrunu un rakstību: dzird «vanaks», bet jāraksta «vanags», dzird «pac», bet jāraksta «pats». Lai pareizi uzrakstītu vārdu (vai teikumu), ir ļoti svarīgi iepriekš izrunāt vārdu pa zilbēm un skaņām to secība un saistījumā. Atsevišķu skaņu, zilbju un vārdu izrunāšanu rakstīšanas laikā daudzi pētnieki vērtē kā runas, dzirdes un kustību atbalstu atbilstoša vārda uzrakstīšanai (L. Nazarova) un piešķir tam lielu nozīmi bērna runas attīstībā. D. Elkoņins veiksmīgi izmantojis šo atbalstu spēļu kauliņu izlikšanas darbībā, kur spēļu kauliņu skaits atbilda skaņu skaitam vārdā.

Protams, burta vai cipara zīmes uzrakstīšanai nepieciešamas koordinētas, ļoti precīzas un smalkas pirkstu kustības. Šāda iemaņa īpaši ātri izstrādājas tiem bērniem, kuru roka tiek sagatavota rakstīšanai speciālās nodarbībās bērnudārzā: ar svītrošanu, zīmēšanu, izšūšanu, izgriešanu. Ja arī kustību iemaņa izstrādājas pietiekami ātri, tad rakstīt prasmes apguve rada bērniem lielas grūtības. Šādai prasmei ir vairāki līmeņi. Pirmklasnieks gada beigās mak pēc diktāta uzrakstīt dažus vārdus, izveidot un uzrakstīt dažus vienkāršus teikumus. Beidzot pamatskolu, lielākā daļa skolēnu prot patstāvīgi un pareizi izveidot teikumu, piešķirt tam jautājuma vai apgalvojuma formu. Notikumu, kas izklāstīts pagātnes formā, bems var atstāstīt tagadnē. Bērni var mainīt personu, kuras vārdā veidojas stāstījums, izdomāt stāstu par doto tematu pēc uzrakstīta plāna vai dota nosaukuma, var veiksmīgi izmantot gramatikas pani atkonstrukcijas.

Iemācoties vārda sastāva analīzi, izvēloties radniecīgus vienas saknes vārdus, mainot vārdu nozīmi ar dažādu prievārdu un sufiksu pievienošanu, bērni apgūst dzimtās valodas leksiku, izvēlas vajadzīgos vārdus savu domu izteikšanai un precīzai priekšmetu īpašību noteikšanai. Veidojot teikumus, rakstot atstāstījumus un sacerējumus, veidojot stāsta plānu, skolēni apgūst ortogrāfijas likumus un sintaksi.[1]

Šis darbs, kas sākas I klasē, atklāj mazajiem skolēniem daudzveidīgās un sarežģītās saiknes starp lietām un parādībām un tas attiecības ar priekšmetiem un citiem cilvēkiem, kurās cilvēks nokļūst reizēm pēc savas vēlēšanās, bet reizēm neatkarīgi no saviem nodomiem («Es iešu» — «Man vajadzēja iet»; «Viņš atrada» — «Viņu atrada»; «Viņi atbrauca» — «Pie viņiem atbrauca», «Viņiem atbrauca pakaļ»; «Viņi pārbrauca pāri sliedēm» — «Mēs pārbraucām uz citu pilsētu»).

Tālākais darbs ar lietvārdu un īpašības vārdu locīšanu ar prievārdiem un priedēkļiem, ar darbības vārdu un tā konjugēšanu ne tikai bagātina skolēnu ar gluži jaunām zināšanām, bet arī atklāj viņam dzimtās valodas bagātīgās iespējas. Bērni sāk ieverot literārās valodas skaistumu, iedziļināties tēlaino izteicienu jēga. Viņi cenšas paši izvēlēties vārdus un veidot teikumus tā, lai pēc iespējas pilnīgāk un

precīzāk izteiktu savu izpratni par kādu notikumu, savus pārdzīvojumus, ko izraisījuši svētki, tikšanas ar interesantu cilvēku.[2]

Darbā ar valodas materiālu dažādos veidos un formas attīstās skolēnu loģiskā domāšana un sakarīgā runa. Šajā procesa būtiska nozīme ir tam, ka skolēni apgūst daudzus sadzīves un speciālos terminus un izteicienus.

Mācību vielas, zinātnisko terminu zināšana un vingrināšanas to daudzveidīgā izmantojumā veicina jaunu zinātnisku jēdzienu veidošanos bērnos. Šim darbam nepieciešama sarežģīta domāšanas darbība, pirmām kārtām analīze, abstrahēšana un vispārināšana, tas attīsta bērnā domāšanas elastību un runu.

īpaša nozīme runas attīstībā ir II —IV klases skolēnu pārejai uz literāro lasīšanu. Pēc izskaidrojošās lasīšanas I —II klase, kuras mērķis pirmām kārtām ir lasīšanas tehnikas izstrādāšana un redzesloka paplašināšana, bērni sāk iepazīties ar grāmatu ka lite-terāri mākslinieciisku darbu. Tam viņi gatavojas arī ārpusklases lasīšanas stundās, kad, klausoties mākslinieciisku tekstu (noveli, dzejoli), iepazīstas ar dzimtās valodas bagātību un skaistumu.

Runas attīstība citos mācību darbības veidos

Ja visa pamatskolas apmācība ietvertu sevī tikai ābeces, lasīšanas, klausīšanās un rakstības apguvi, arī tad mazajiem skolēniem būtu plašas attīstības iespējas. Taču skolēni apgūst ne vien dzimto

[1] Sk. С. Ф. Ж У й к о в. Формирование орфографических действий. М.,

1965.

2

Sk. Из опыта обучения русскому языку в начальной школе. Под ред.

Н. А. Щербаковой. М., 1958.

valodu, bet arī matemātiku, dabas mācību, vēsturi. Viņi regulāri nodarbojas ar zīmēšanu un dziedāšanu, darbmācību un fizisko kultūru. Katram mācību priekšmetam ir savs saturs un sava terminoloģija, kuru apgūstot skolēni bagātina savu vārdu krājumu un paplašina savu garīgo redzesloku. Jebkurā stundā skolotājam ir iespējams īpaši attīstīt skolēnu runu. Piemēram, darbmācības stundā, parādot II klases skolēniem vienkāršu rasējumu (izgatavojamā priekšmeta — ratiņu shēmu), skolotājs ierosina bērniem pastāstīt, ko viņi darīs, kādas operācijas un kādā secībā veiks. Kuras sagataves daļas vajadzēs noklāt ar līmi, kāpēc? Kur, kad un kādus iegriezumus vajadzēs izdarīt? Kādēļ nedrīkst mainīt visu veicamo operāciju secību? Bērni spriež, atbild uz jautājumiem, pierāda viņiem piedāvāto darbību secības

nepieciešamību. Tā mācību darbā attīstās jaunāko klašu skolēnu runa.

Arī ārpusklases darbs sniedz bagātas iespējas mutiskās un rakstiskās bērnu runas attīstīšanai. Pēc II klases bērni parasti paši daudz lasa, raksta tuviniekiem vēstules, rakstiņus sienas avīzēs, uzstājas oktobrēnu sanāksmēs un piedalās pionieru darbā.

Pamatskolā ir milzīgas iespējas attīstīt skolēniem pareizu, loģiski veidotu un tēlainu runu. Veltot īpašu uzmanību šai skolēnu attīstības līnijai, skolotājs sagatavo viņus jūtīgai daiļliteratūras uztverei. Grāmatai būs arvien lielāka nozīme vidējās, vecākajās klasēs un visā turpmākajā cilvēka dzīvē, veicinot viņa runas, prāta, jūtu un māksliniecisķās gaumes attīstību.

Tātad

1) bērna runas attīstība risinās kā process, kurā bērns apgūst dzimto valodu, tās vārdu krājuma bagātību un gramatiskās formas, kas nepieciešamas, lai katrs cilvēks saprastu citus un izteiktu savas domas, vēlmes, pārdzīvojumus;

2) runa attīstās bērna ikdienas saskarsmē ar pieaugušajiem un vienaudžiem. Veiksmīgu runas attīstību nodrošina ne tikai pieaugušā runas pareizums un bagātība, bet arī bērna pieaugošās vajadzības. Vajadzība pēc saskarsmes, vēlēšanās uzzināt, saprast jauno, neparasto, cenšanās tikt saprastam, paziņot otram par kaut ko, nepieciešamība ietekmēt otru, lai izraisītu vēlamo atbildes reakciju, — tie ir motīvi, kas rosina mazu bērnu aktīvai valodas apguvei;

3) runa attīstās divās savstarpēji saistītās formās: a) kā sarunu biedra runas saprašana un b) kā paša sarunu valoda. Turklāt pasīvās runas attīstības līmenis pārsniedz sarunu valodas līmeni;

4) pastāvīgi veicot divas savstarpēji atkarīgas funkcijas: komunikatīvo (saskarsmes) un signifikatīvo (apzīmējuma), runa, jau ļoti agri iesaistoties bērna dzīvē, kvalitatīvi izmaina viņa attiecības ar apkārtējo pasauli (sociālo un priekšmetu), pārveido viņa juteklisko izziņu, viņa domāšanu un darbību. Runā apzīmējumu gūst ne tikai priekšmeti, to īpašības, darbības, saiknes, bet arī morālie jēdzieni, estētiskie spriedumi un vērtējumi;

5) bērnam augot, arvien lielāku nozīmi viņa vispārīgā un runas attīstībā gūst klausīšanās, lasīšana, sarunasˆ strīdi, spriedumi — cilvēka runas darbības specifiskas formas. Šādās saskarsmes formās bērns apgūst runu kā līdzekli iedarbībai uz citiem un uz sevi pašu, kā līdzekli sevis izzināšanai un pašregulācijai;

6) runas kā līdzekļa priekšmetu un īstenības parādību daudzpusīgai analīzei un reizē ar to priekšmetu un parādību sintēzei, apvienošanai grupās, kategorijās apguve veicina bērna intelektuālās, darbības augstāko formu attīstību. Jaunāko klašu skolēna runas attīstībā īpaša nozīme ir rakstu valodas apguvei, kas viņam atklāj dzimtās valodas dabu un iespējas pilnīgāk to pārvaldīt;

7) runa, veidodamās bērna un pieaugušo cilvēku saskarsmes procesā, bērna daudzveidīgajā praktiskajā darbībā, savā attīstībā veic virkni posmu: 1) dūdošana (4—6 mēn.); 2) šļupstēšana (6 — 10 mēn.); 3) pirmo vārdu kā pirmās signālu sistēmas signālu apguve (11 mēn. — 1 g. 6 mēn.) ;4)vārdakāsig~ nāla, kas vispārina, balstoties uz būtisko pazīmju izdalīšanu, apguve un vienkāršu gramatisko formu pārvaldīšana (1 g. 6 mēn.—2 g.); 5) situatīvās runas pārvaldīšana, saprasto un izrunāto vārdu skaita strauja palielināšanās (2 — 3 g.); 6) pāreja uz sakarīgās un izteiksmīgās runas pārvaldīšanu, sarežģītāku gramatisko struktūru apguve (4 g.—6 g.) un iekšējās runas parādīšanās (sākot ar 4—5 g.);7) rakstu valodas apguve un loģiskās, izteiksmīgās runas tālāka attīstība, kas nodrošina bērnam neierobežotas iespējas īstenības izziņā un daudzpusīgā saskarsmē.

Jautājumi un uzdevumi

1.A. Lurija pētīja dvīņus Juri un Lošu (2 g. 5 mēn. —5 g.). Bērnu runa bija nepareiza, ar nopietniem defektiem, vārdu krājums bija nabadzīgs. Bērni dzīvoja ģimenē un lielākoties atradās saskarsmē tikai viens ar otru.

Tika izdarīts eksperiments. Pētnieks izšķīra brāļus un ievietoja tos dažādās bērnudārza grupās. Jau pēc 3 mēnešiem viņš konstatēja,, ka katra brāļa runas attīstība ievērojami pavirzījusies uz priekšu. Kāpēc? Ar ko šo parādību var izskaidrot?

2. Vēlēdamās attīstīt I —II klases skolēniem izteiksmīgu un tēlainu runu, skolotāja lika bērniem iemācīties no galvas daudz dzejoļu. Tomēr tas bērnus maz ietekmēja: viņu runa joprojām bija nabadzīga un neizteiksmīga. Kāpēc? Ko var ieteikt skolotājai?

3. Attīstot skolēnu runu, bērnudārza audzinātāja un jaunāko klašu skolotājs bieži izmanto stāstījumu pēc attēla.

Izmantojot A. Rešetņikova gleznu «Nepaņēma zvejot» (vai arī citu pēc jūsu izvēles)$_f$ izstrādājiet a) konspektu nodarbībai pēc šī attēla sešgadīgu bērnu runas attīstībai un b) konspektu nodarbībai pēc šī paša attēla ar II klases skolēniem! Pamatojiet izstrādātos konspektust

4. Pirmklasnieki rakstos bieži vien izlaiž patskaņus un pārstata burtus vārdos. Kā izskaidrot šīs tipiskās kļūdas? Kā tās var novērst, un kā var palīdzēt skolēnam tās pārvarēt?

Literatūra

Барбашова З. И. Роль различных анализаторов в образовании условных связей на словесные раздражители у детей раннего возраста. Известия АПН РСФСР, 1956, вып. 75.

Богоявленский Д. Н. Психология освоения орфографии. М., 1957.

Выготский JI. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Ганькова З. А. К вопросу о соотношении действия, образа и

речи в мышлении детей дошкольного возраста. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. 196i2„ т. 233.

Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1959.

Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. М., 1959.

Ж у й к о в С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. М., 1964.

Иванов-Смоленский А. Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальной системы. Журнал высшей нервной деятельности. М., 1951, т. 1, вып. 1.

Каримова Р. Ш. К вопросу о значении усвоения дошкольником элементов грамматического строя языка для развития его мышления. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. 1955, т. 112.

Кольцова М. М. О формировании высшей нервной деятельности ребенка. М., 1958.

Красногорский Н. И. К физиологии становления детской речи. Журнал высшей нервной деятельности. М., 1952, т. 2, вып. 4.

Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. 1946, т. 35.

Л ур и я А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. 1956.

Люблинская А. А. Роль языка в развитии познавательной деятельности ребенка. Доклады на совещании по вопросам психологии. М., 1954.

Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М.„ 1948.

Серебренникова Н. П. Освоение р е б е н ком-д о ш ко л ьн и ком элементов грамматического строя. — В сб.: Психология, изд-во ЛГУ, 1957, № 185.

С о х и н Ф. А. Некоторые вопросы овладения грамматическим? строем языка в свете физиологического учения И. П. Павлова. Советская педагогика, 1951, № 1.

Титова Н. Ф. Работа по развитию речи учащихся в системе учебно-воспитательной работы. — В сб.: Первоначальное обучение и воспитание детей. М., 1958.

Фадеев В. К. Особенности взаимодействия первой и второй сигнальной систем при образовании условной реакции на сложный раздражитель у детей. Журнал высшей нервной деятельности. 1956,, т. 1, вып. 3.

Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника. — В сб.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.

Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве. Известия АПН РСФСР. 1948, вып. 13.

12. nodaļa JŪTAS

..

JŪTU VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

Jūtas jeb emocijas ir ciivēkam raksturīga savdabīga īstenības atspoguļošanas forma. Cilvēku daudzveidīgie pārdzīvojumi, viņu attieksmes izpaužas jūtās.

Bezgalīgi daudzveidīgie kairinātāji, iedarbojoties uz cilvēka nervu sistēmu, neatstāj viņu vienaldzīgu. Atmiņas, tēli, domas, kas radušās cilvēka apziņā, izraisa viņā dažādas izjūtas: nemieru, skumjas, šaubas, sajūsmu, kaunu.

Jūtu būtību zinātnieki skaidro dažādi.

Piemēram, C. Darvins un Makdaugols apgalvo, ka jūtas ir «instinkta otra puse» jeb «neizdevies instinkts». Pašsaglabāšanās instinkts, piemēram, izpaužas baiļu izjūtās, vairošanās instinkts — mīlestības jūtās. Tātad visas emocijas rodas kā organisma reakcija uz bioloģisko vajadzību apmierināšanu vai neapmierināšanu. Vajadzība pēc ēdiena vai dzēriena rada izsalkuma vai slāpju pārdzīvojumu, vajadzība pēc atpūtas izraisa nogurumu. No tamlīdzīgiem teorētiskiem uzskatiem izriet šādi secinājumi:

a) cilvēka jūtas tiek reducētas līdz organiskiem pārdzīvojumiem, ko izraisa dzīvības procesu norise;

b) starp cilvēka un dzīvnieka jūtām nav principiālu atšķirību.

Mūsdienās šādas bioloģiskās teorijas pārstāvji

(L. Blecs, Dž. Meilijs, L. Džonss, G. Imre) apgalvo, ka visi primitīvie cilvēki, to skaitā arī mazi bērni, spēj pārdzīvot tikai vienkāršas organiskās izjūtas. Tikai audzināšanas ietekmē bērna izjūtas un vajadzības it kā socializējoties, bet viņa iedzimtās dabiskās jūtas neizgaistot.

Marksisma-ļeņinisma klasiķi ir pierādījuši, ka jebkura cilvēka jūtām ir sociāls, sabiedrisks raksturs. Tomēr tas neizslēdz, ka uz jūtām iedarbojas fizioloģiski procesi.

Mūsdienu cilvēka jūtu bagātība, viņa estētiskie, tikumiskie, intelektuālie pārdzīvojumi atspoguļo viņa daudzveidīgās attieksmes ar apkārtējo pasauli — ar cilvēkiem, lietām, dabu. Pie tam cii-

vēka jūtu sociālā daba izpaužas ne tikai augstākajās jūtās, bet, kā to akcentējis K. Markss, arī pašu elementāro organisko izjūtu norisēs. Pat piecus līdz septiņus gadus vecs bērns var atteikties no garšīgas konfektes kādu sociālu motīvu dēļ: apvainojuma, lepnuma, līdzjūtības dēļ. Izsalkuma sajūta nepiespiedīs skolēnu apēst kaut ko netīru vai bojātu.

Mūsdienu psiholoģijā par emocijām sauc jebkurus pārdzīvojumus, kuri norisinās dažādos līmeņos un izpaužas dažādās formās. Augstākās jūtas — intelektuālās, morālās, estētiskās — piemīt tikai cilvēkam.

Cilvēka jūtu psiholoģija vēl nav pietiekami izpētīta. Bet cilvēka

dzīvē un darbībā pārdzīvojumu nozīme nav ne ar ko salīdzināma. Biedru uzticības izraisītais prieks, lepnums, pienākuma izjūta rosina cilvēku paveikt lietas, kas viņam it kā nebūtu pa spēkam (atcerēsimies ļeņingradiešus blokādes apstākļos, partizānus ienaidnieka aizmugurē, polārpētniekus). No otras puses, tādas izjūtas kā bailes, apvainojums, greizsirdība, ļaunums spēj pilnīgi paralizēt cilvēka gribu.

Jūtas cilvēkam rodas ar citiem cilvēkiem kopīgā sabiedriski derīgā darbībā. Šeit jūtas veidojas un savukārt ietekmē darbības norisi. Tikai vēlamais mērķis un sasniegtie rezultāti piešķir visai darbībai mērķtiecīgu, stingru raksturu, rosina cilvēkā iniciatīvu un jaunradi, mobilizē viņa spēkus un izdomu.

Cilvēka jūtas ir ārkārtīgi daudzveidīgas. Daļa no tām ir īslaicīgas un parādās kā reakcija uz atsevišķām dzīves parādībām (saņēmis nepelnītu pārmetumu — izjūt nepatiku, apvainojumu). Daudzas emocionālas reakcijas, ja tās atkārtojas, kļūst ilgstošas un noturīgas. Tās izpaužas noteiktā cilvēka attieksmē pret apkārtējo pasauli un nereti ilgstoši ietekmē visu viņa izturēšanos. Šādi emocionāli stāvokļi izpaužas garastāvoklī, cilvēka emocionālās dzīves vispārējā tonī.

Cilvēka jūtas, tāpat kā visa psihe, ir smadzeņu produkts, augstākās nervu darbības produkts. Ierosa, kas radusies smadzeņu garozā, uztverot (vai priekšstatot) kādu parādību, pret kuru jau izveidojusies noteikta attieksme, aktualizē agrāk izveidojušās asociācijas. Tās nodrošina attiecīgā fakta izpratni un noteiktu novērtējumu: esi apvainojis otru — slikti, palīdzējis biedram — labi.

Smadzeņu garozā radies nervu process izraisa induktīvu ierosu zemgarozas vielā un tiek tālāk pārvadīts uz visu veģetatīvo nervu sistēmu. Tam seko izmaiņas iekšējās sekrēcijas dziedzeru darbībā (piemēram, parādās cukurs asinīs un urīnā), tiek traucēts elpošanas un sirds-asinsvadu sistēmas darbības dziļums un ritms. Sādi organisma normālā fizioloģiskā stāvokļa traucējumi rada papildu kairinājumu smadzeņu garozā, pastiprinot tās vispārīgo ierosinā-mību.

Liela nozīme jūtu rašanās un norises procesā ir runai. Nosaucot vārdā paša (un citu) pārdzīvojumus un to cēloņus, cilvēks apzinās savas jūtas. Tās kļūst saprotamas pašam subjektam un ir varens līdzeklis cilvēku saskarsme un iepazīšana, viņu iedarbība citam uz citu.

Jūtu sarežģītība skaidri atklājas, pētot bērnu emocionālās sfēras attīstības procesu.

JŪTU ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS

AGRĀ BĒRNĪBA

Daži 19. gadsimta buržuāziskās zinātnes pārstāvji (K. Bllers, E. Boldvins, V. Sterns, Dž. Selijs u. c), piešķirot visdabiskākajām parādībām traģisku raksturu, jaunpiedzimušā pirmo kliedzienu vērtēja kā negatīvas attieksmes pret savu piedzimšanu izpausmi. Viņi apgalvoja, ka zīdainis it kā pārdzīvojot protesta jūtas un neapmierinātību ar to, ka no vides, kur viņš eksistēja mierā un siltumā, nokļuvis ļaunā, skaļā, briesmīgā pasaulē.

Par mazuļa galvenajām jūtām pirmajā dzīves gadā šie psihologi uzskatīja dusmu, baiļu un neaizsargātības jeb nepilnvērtības izjūtas. Šādiem apgalvojumiem nav nekāda objektīva zinātniska pamatojuma. Bērnu dzīves un jūtu attīstības vērojumi, kas fiksēti dienasgrāmatās (A. Pavlova, E. Stančinska, A. Ļevoņevskis, N. Menčinska), bērna emocionālo stāvokļu no dzimšanas līdz 3 gadu vecumam speciāla izpēte (N. Figurins un M. Deņisova, N. Sče-lovanovs, N. Aksarina, J. Bibanova u. c.) atklāja sekojošo:

1) vienkāršas organiskās izjūtas bērnam piemīt no pirmajām dzīves dienām. Vispirms viņš pārdzīvo negatīvās izjūtas, kas izpaužas raudu, kliedzienu veidā. Tā mazulis reaģē uz nelabvēlīgām ārējās un iekšējās vides iedarbībām: istabas gaisa vai vannas ūdens temperatūras pazemināšanos, tukša kuņģa spazmām, pārēšanos utt.

Visniecīgākie režīma traucējumi — nokavējusies ēdienreize, neparasti stingrs pieaugušā balss tonis, runājot ar viņu, izraisa audzinātājam vai vecākiem negaidītu vētrainu emocionālu bērna reakciju. Pie tam maziem bērniem emocionālā ierosa ļoti plaši ira di ē. Pat vidējā skolas vecuma bērni uz viņiem emocionāli nozīmīgu iedarbību reaģē ar krasām parastās uzvedības izmaiņām. Pēc svētkiem vai to gaidās bērni ir kaprīzi, atsakās no ēdiena, ilgi neaizmieg, raud.

Taču bērna nervu darbības vispārīgā labilitāte izpaužas viņa pārdzīvoto izjūtu īslaicīgumā, nenoturīgumā; tās ātri dziest.

Agrā attīstības pakāpē vienkāršākajām izjūtām ir beznosacījuma refleksu raksturs un tās rodas kā atbilde uz vitāli svarīgiem kairinātājiem;

2) jau divu mēnešu vecumā dažas bērna izjūtas iegūst nosacījuma refleksu raksturu. Mātes-zīdītājas tuvošanās, pazīstamās piena pudelītes parādīšanās izraisa izsalkušā trīs četrus mēnešus vecā bērnā atbilstošu emocionāli pozitīvu reakciju.

4—5 mēnešu vecumā bērns arvien biežāk reaģē ar pilnīgu s a-rosīšanos, parādoties viņa kopējam, reaģē uz tā balsi, smaidu. Pirmajā

pusgadā šī reakcija vēl ir ļoti nediferencēta (jo ierosa plaši izplatās pa smadzeņu garozu), bērns vienlīdz labvēlīgi sagaida gan tuviniekus, gan svešus cilvēkus. Uz gada beigām bērna attieksmes ar apkārtējo pasauli mainās: tās kļūst diferencētākas, izvēlīgākas. Deviņus desmit mēnešus vecs mazulis priecīgi tiecas pretī mātei, iespiedzas, smejas, paužot savu apmierinātību ar viņas klātbūtni. Nepazīstama cilvēka parādīšanās izraisa viņā izbrīnu, koncentrēšanos, bet uz svešā mēģinājumu tuvoties vai paņemt viņu rokās mazulis atbild ar galvas un roku aizsargkustībām un skaļu raudāšanu.

Pēc J. Bibanovas iegūtajiem datiem, 72% no visām fiksētajām bērnu emocionālajām izpausmēm pirmajā dzīves gadā rodas saskarsmē ar pieaugušajiem. Lielākā daļa no tām (vairāk nekā 80%) ir pozitīvas emocijas.

Gada beigās jūtu izpausme kļūst ļoti daudzveidīga. Piemēram,, kad mātes nav blakām, bērns kunkst, raud; kad viņa, sēdēdama blakus viņa gultiņai, noņemas ar saviem darbiem un uz bērnu neskatās, mazulis ar skaņām izsaka neapmierinātību, pieprasa uzmanību, rauc pieri, sit ar rociņu pa gultu. Tikko māte pievēršas viņam un uzsmaida, sapīkuma reakcija pazūd. Ir novērots, ka astoņus līdz desmit mēnešus veci bērni pauž izjūtas, kas līdzīgas greizsirdībai, ja māsa-audzinātāja pievēršas citam bērnam.

Otrajā pusgadā bērni sāk paust prieka izjūtas, uztverot dažādas rotaļlietas un darbības ar tām, īpaši, ja rotaļlietas var izmantot saskarsmei ar pieaugušajiem. Šīs bērna jūtas ir īslaicīgas un nenoturīgas;

3) pašu spēcīgāko emocionāli pozitīvo reakciju bērnā izraisa pieaugušo joki, rotaļas ar viņu: pieaugušais slēpjas aiz gultiņas gala, slēpj rotaļlietas, kuras bērns tūlīt atrod, dzied dziesmiņas, sitot plaukstas, kopā ar bērnu ripina bumbu, griež vilciņu.

Otrajā dzīves gadā arvien lielāku prieku bērnā rada tādas rotaļas ar pieaugušajiem, kurās viņš ir iniciators. Pārvietojoties pa istabu krēsliņā uz riteņiem, mazulis (1 g. 4 mēn. —1 g. 6 mēn.) ar lielu prieku «uzbrauc» pieaugušajam. Kad tas izliekas krītam, bērnam sajūsmā aizraujas elpa un viņš gatavs savus braucienus atkārtot desmitiem reižu no vietas. Vai arī bērns slēpjas no mātes. Bet prieks par brīdi, kad viņa to atrod, ir tik liels, ka mazulis ar gavilējošu saucienu «a-a!» un sajūsmātu sejas izteiksmi pats parādās no paslēptuves.

Raksturīgi, ka padomju zinātnieku izdarītajos novērojumos nav konstatēti lakti, ka bērns pārdzīvotu iedzimtas baiļu vai neaizsargātības izjūtas, par kurām rakstīja ārzemju psihologi. Pirmajā un pat otrajā dzīves gadā bērni bieži mierīgi pastiepj roku pretī sunim, aiztiek viņu, cenšas saķert aiz astes kaķi, ar to radot izbrīnu savos vecākos. Viņi vēl nezina zvēru paradumus un tāpēc neizjūt bailes. Ja dzīvnieks

ierūksies vai ieskrāpēs bērnam, viņš turpmāk baidīsies tuvoties sunim, kaķim vai jebkuram citam dzīvniekam. Tātad baiļu izjūta ir iegūta tās bērna personiskās pieredzes rezultāta, kas radusies kā nosacījuma reflekss uz kairinājumu ar negatīvu pastiprinājumu;

4) starp gadu veca bērna jūtām īpaši nozīmīgs ir i z b r ī n s, ar ko bērni reaģē uz visām jaunām, negaidītām, spilgtām un neparastam parādībām (14. zīm.). Šīs izjūtas ir sākums bērna izzinošai attieksmei pret apkārtējo pasauli;

5) ievērojamas jūtu izmaiņas norisinās otrajā un trešajā dzīves gadā. Tās nosaka divi galvenie faktori: bērna patstāvības kustībās un darbībās ar priekšmetiem attīstība un ar to saistīta saskarsmes paplašināšanās ar cilvēkiem.

Mazuļa pirmajā dzīves gadā raksturīgo pasīvo, uz netīšu atdarināšana balstīto jūtu (t. i., cita cilvēka raudu, kliedziena, smaida atkārtojumu) vietā bērni mazbērna vecuma beigās sāk izradīt savu individuālo interesi un jūtas pret apkārtni. Redzot, ka māte raud (vai tikai izliekas), bērns (1 g. 7 mēn. —2 g.) sāk to mierināt, apmīļo, glauda vaigus. Bērnus sāk iepriecināt citu bērnu klātbūtne, kuri arī kaut ko dara: ripina bumbu, sit pa to ar roku, spēlējas ar krāsainu piramīdu. Tā vēl nav kopīga rotaļa, bet tikai «darbošanās blakus», kas tomēr sniedz bērnam pozitīvus pārdzīvojumus. Mazbērna vecuma beigās parādās pirmās kopīgās rotaļas ar bumbu, vilciņu un citām rotaļlietām.

Sākot ar otrā gada otro pusi, bērni īpaši spilgti atklāj prieku un lepnumu par saviem sasniegumiem. Ja izdevies uzkāpt kaimiņā — bērns priecājas un pieprasa, lai viņam pievērš uzmanību. Ja varējis izvilkt iestrēgušu nūjiņu — sajūsmā spiedz;

6) liela nozīme bērna jūtu attīstībā ir runas apguvei. Ietverot jūtu izpausmē runas signālus un reakcijas, izmainās arī emocionālo procesu norise. Arvien nozīmīgāki kļūst smadzeņu garozas procesi, kaut gan bērna vispārīgo uzvedību vēl ilgi nosaka zem-garozas slāņu ierosas spēks.

Svarīgi ir tas, ka pieaugušie vārdos izsaka savu attieksmi pret bērna rīcību. Vārdi, kas izsaka vērtējumu, kļūst par pamatu bērna jūtu, bet vēlāk arī morālās izpratnes un sprieduma veidošanās procesam.

Saša (1 g. 11 mēn.) atgrūž pelēkus, bezkrāsainus attēlus. Viņam tie nepatīk, un zēns saka: «Neintesanti, sikta» («neinteresanti, slikta»).

Saša (2 g.) iebāž pirkstu mutē (tas aizliegts), izņem un apmierināts saka: «Tagad labs.»

Svēta (2 g. 2 mēn.), ieraudzījusi, ka vecmāmiņa ar nūju izdauza spilvenu, ieraudas: «Nejaukā vecmāmiņa.»

Sākumā pats vārds vēl nevar izraisīt bērnā nekādas jūtas, jo vārdiskais signāls vēl mazuļa apziņā nav ieguvis atbilstošu vērtēšanas

nozīmi. Vārds iegūst vērtēšanas nozīmi, kad tas tiek papildināts ar atbilstošu emocionālu attieksmi, ko izsaka pieaugušais ar mīmiku, žestiem, darbībām, balss intonācijām. Ja šie iedarbības

14. att. Gadu vecā bērna izbrīna jūtas.

līdzekļi neatbilst vārdiem, bērns ilgi neapgūst vārda vērtējošo nozīmi. Tas paliek tikai signāls, kurš neiedarbojas uz viņa jutām.

Vecmāmiņa pieiet pie Surika (i g. 10 mēn.) gultiņas, redz, ka palagi slapji, pārmetoši šūpo galvu un saka: «Ak tu, palaidni, slikti darīji! Nejaukais bērns!» — bet viņas acis ir laipnas, viņa smaida un smejas. Tāpēc puisēns nemaz nejūt vecmāmiņas negatīvo attieksmi. Gluži otrādi, vecmāmiņa joko, un zēnam ir jautri. Vārdi «nejaukais», «palaidnis», «slikti» bērnā neizraisa vajadzīgo negatīvo reakciju, neinformē par pieaugušā jūtām un neizraisa atbilstošu vērtējošu attieksmi un līdz ar to arī pārdzīvojumu;

pieprasīja, lai «tā pārtrauc tik neglīti dziedāt», izdzirdusi varžu

kurkstēšanu, meitene (2 g. 7 mēn.) aizspieda ausis, sacīdama, ka «negrib dzirdēt tik neglītu mūziku».

Otrajā un trešajā dzīves gadā izmainās arī bērnu intelektuālās jūtas. Izbrīna, kas raksturīgs gadu vecam bērnam, vietā stājas elementāra ziņkārība. Apguvis runu, bērns uzdod neskaitāmus jautājumus.[64] Runas apguve palīdz bērnam apzināt dažas viņa pārdzīvotās jūtas. Viņa zinātkārās acis un rokas samana daudz interesanta, brīnumaina, neizprotama.

Viņa darbošanās veiksmes rada bērnā prieku un jaunas izjūtas — pašapliecināšanos, pašvērtējumu: «Lūk, ko es varu!» Pieaugot patstāvībai un pašapziņai, rodas arī jaunas izjūtas: apvainojums, ja par viņu kāds pasmējies, piemānījis, nav paņēmis rokās; apjukums, kauns, ja izdarīts kaut kas neatļauts; skaudības elementārās izpausmes, ja otram ir tas, kā viņam nav.

Tātad mazbērna vecuma beigās bērns jau iepazinis daudzveidīgas cilvēciskas jūtas. Viņš tās pārdzīvo spēcīgi un reizēm brāzmaini. Bērna nervu darbības īpatnības piešķir jūtām krasi izteiktu afektīvu raksturu, kas var ilgi saglabāties, ja netiek īpaši trenēta aizture. Taču mazuļa nervu procesi nav noturīgi un stipri, tādēļ viņu viegli pārslēgt, t. i., novērst uzmanību no tā priekšmeta vai parādības, kas izraisījis attiecīgo reakciju.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Pirmsskolas vecumā notiek ievērojamas izmaiņas gan jūtu saturā (tas, kas rada bērna emocionālo stāvokli un pārdzīvojumu), gan to izpausmes formās.

Agrāk radušās izjūtas (prieks par saskarsmi ar pieaugušajiem, līdzjūtība citiem bērniem) padziļinās un kļūst noturīgākas, daudzveidīgākas, skaidrāk izteiktas (15. zīm.). Nostiprinās simpātijas, līdzjūtība un maigums pret tuviniekiem (pirmkārt, pret māti). Pirmsskolas vecumā simpātijas pāraug biedriskuma jūtās un draudzības sākotnējās formās.

Attīstās jaunas jūtas, kuru mazbērna vecumā vai nu nemaz nebija, vai arī tās parādījās tikai epizodiski. Pie tādām pirmām kārtām pieskaitāmas intelektuālās jūtas.

Divgadīgam bērnam patīk klausīties pasaku tāpēc, ka viņš izjūt prieku saskarsmē ar pieaugušajiem. Pasakas saturu bērns uztver diezgan neskaidri. Tāpēc divus trīs gadus veci bērni prasa atkārtot daudzkārt vienu un to pašu stāstu, vienu un to pašu pasaku.

Pirmsskolas vecuma bērnos interesi izraisa pasakas vai stāsta saturs. Viņi uztraucas par varoņa likteni, atbalsta vai nosoda viņa rīcību, cenšas uzzināt, kas noticis tālāk. Bērni viegli iekļaujas stāstījumā, dod padomus, skumst, pārdzīvo līdzi. Zēns (3 g. 5 mēn.),

15, att. Pirmsskolas vecuma bērna prieka jūtas,

aizsargājot grāmatā uzzīmētu cālēnu, kuram uzbrūk vanags, aizsedz to rokām. Meitene (5 g.) rūgti raud, klausoties Andersena pasaku «Mārpuķīte». Viņai ir žēl putna, kuram bērni aizmirsuši atnest ūdeni. Tomēr viņa lūdz lasīt pasaku tālāk.

Dzīvnieki, putni ir jauni objekti, kas rada bērnā spilgtas intelektuālās jūtas. Mazuļa uzmanību piesaistīja zvēri kā kustīgi un neparasti novērošanas objekti, bet pirmsskolas vecuma bērnam interesē to dzīves veids. Viņš ar interesi aplūko ezīša purniņu, ķepiņas, muguru, klausās tā pukšķēšanu, ar prieku rūpējas par zvēriņu. Rūpes

par putniem un zvēriem ir veids, kā bērns pauž savas simpātijas pret dzīvniekiem, īpaši viņu vārgajiem, kuslajiem, neaizsargātajiem mazuļiem.

Pirmsskolas vecuma bērnu daudzveidīgās intelektuālās jūtas izpaužas neskaitāmos jautājumos, priekā, ko sniedz pūles darbā, gūtais panākums, patstāvīgi veikts atklājums. Serjoža (6 g. 4 mēn.) aizgūtnēm stāsta tētim, kā viņš uzminējis, ka acis kustas pašas, bet «šie aizkari» (plakstiņi) tās tikai piesedz.

Pirmsskolas vecuma bērnam rodas daudz jaunu izjūtu jaunos dzīves apstākļos. Pirmām kārtām tā ir dzīve bērnudārza grupā, kur starp bērniem veidojas kolektīvo attiecību sākotnējās formas. Vajadzību būt saskarsmē ar sava vecuma bērniem, vajadzību kopīgi rotaļāties bērni parasti sāk apzināties pēc ceturtā dzīves gada.

Šo vajadzību ļoti labi izteica sešgadīgs zēns, kad māte solīja paspēlēties ar viņu, sakot, ka aizstās zēnam biedrus. Puisēns paziņoja mātei: «Man ir vajadzīgi bērni, bet tu neesi bērns.»

Vajadzība pēc kopīgas darbošanās, ja audzinātājs to izmanto pareizi, var kļūt par pamatu augstāko cilvēcisko jūtu izveidei.

Pretēji dažu ārzemju zinātnieku (E. Boldvins, E. Klapareds, Dž. Selijs) apgalvojumiem A. Aržanovas, V. Gorbačovas, I. Kļu-čarjovas, A. Bulatovas, T. Repinas, M. Timošenko, N. Lisenko pētījumi parada, ka bērni līdz 7 gadu vecumam nebūt nav egoisti, kas it ka akli un kurli pret citu bērnu dzīvi un pārdzīvojumiem. 3—4 gadus veci bērni aizkustinoši rūpējas par māti.

Oļa staigā uz pirkstgaliem, lai nepamodinātu māmiņu. Nataša samīļo māti, kad redz viņu noskumušu. Slaviks (6 g. 2 mēn.) paskaidro, ka piekāvis Vitju par to, ka tas nosaucis viņa māmiņu par māti — tas zēnam licies ļoti apvainojoši. Citreiz Slaviks piekāvis Oļegu par to, ka tas grūdis Ļoņu: «Bet Ļoņa ir pats vājākais un mazākais. Viņš nedrīkst darīt pāri mazajam.»

Tomēr, vētraini priecādamies par vecmāmiņas atbraukšanu, bērns reizēm pārsteidz pieaugušos ar savu bezjūtību un cietsirdību, nereaģējot uz lielām bēdām, ko pārdzīvo ģimene.

Tāds pretrunīgums tipisks nestabilajām un vēl nepietiekami pamatotajām bērnu jūtām. Pirmsskolas vecuma bērni vēl nespēj izprast notikumu nozīmīguma pakāpi.

Augstākās jutās

Labi organizētā bērnu kolektīvā jau pirmsskolas vecumā rodas biedriskuma un draudzības jūtu sākotnējās formas. Spriežot pēc M. Timošenko un A. Bulatovas iegūtajiem datiem, vecākajā grupā starp daudziem bērniem veidojas draudzības attiecības. Bērns skumst bez drauga, palīdz viņam, dalās ar viņu rotaļlietās un saldumos, aizstāv draugu, ja tam kāds dara pāri. Pievēršot bērnu uzmanību tiem, kam jāpalīdz, par ko jārūpējas, audzinātājs rosina bērnus palīdzēt cilvēkiem, veido sešgadīgos septiņgadīgos bērnos smalkjūtību un gādīgumu kā rakstura īpašības.

No tikumiskajām jūtām, kuras sāk veidoties pirmsskolas vecumā, īpaša nozīme ir patriotisma jūtu audzināšanai. Iepazīšanās ar dzimtās zemes dzīvi, tās varoņiem, izgudrotājiem, karavadoņiem, rakstniekiem veido bērnā lepnumu un mīlestību pret savu valsti. Bērni ne uzreiz saprot, kurš jēdziens plašāks — valsts vai pilsēta, vai Maskava ir mūsu Dzimtenes — Padomju Savienības galvaspilsēta vai vienkārši pilsēta, bet viņos veidojas uzmanīga un vērīga attieksme pret visu mūsējo, padomju, kas vienmēr ir gan pats labākais, gan cēlākais. Sešus septiņus gadus vecam bērnam ir ļoti grūti orientēties daudzveidīgajās dzīves parādībās.

Saša (6 g. 2 mēn.) uzzinājis, ka A. Suvorovs bijis izcils krievu karavadonis, uzvarējis ienaidniekus un aizsargājis savu Krieviju. «Vai viņš bija mūsu, padomju cilvēks?» — «Nē, tad padomju cilvēku nebija.» — «Tātad Suvorovs nav mūsu, nav krievu cilvēks,» secināja Saša.

Te skaidri parādās jūtu un zināšanu saistījums. Protams, sešgadīga bērna priekšstats par krievu cilvēkiem patriotiem vēl ir ļoti šaurs. Tas aprobežojas ar jēdzienu «padomju cilvēks». Tāpēc cilvēks, kurš neietilpst šajā kategorijā, neizsauc ar doto jēdzienu asociatīvi saistītas pozitīvas jūtas.

Sī īsā saikne: padomju — tātad mūsu, bet, ja mūsu, tad labs, precīzi izpaužas arī pirmsskolas vecuma bērna attieksme pret attēlā redzamajām figūrām. Ja cilvēks armijas tērpā attēlots ar paceltām rokām, 5—7 gadus vecs bērns paziņo, ka tas ir mūsu cīnītājs, kas sauc: «Urrā, urrā, uzvarēsim fašistus!» Tajā pašā poza attēlots cilvēks nepazīstamā apģērbā izraisa smieklus un nicinājumu: «Viņš sauc: «Padodos, padodos!» Gļēvulis tāds!»

Bērna iekļaušanās jaunā kolektīvās darbības sfērā, nopietnu uzdevumu veikšana veido viņā jaunas jūtas — pienākuma, jūtas, atbildību citu priekšā, prasīgumu pret sevi, prieku par kopīgo panākumu, neapmierinātību ar sevi. Šīs jūtas rodas, bērnam salīdzinot sevi, savus panākumus, prasmes, īpašības ar to, kas piemīt viņa

vienaudžiem.

Salīdzinot savu rīcību (tālumu, kādā aizmesta bumba, precizitāti) ar analoģiskām citu bērnu darbībām, ņemot vērā audzinātāju attieksmi pret viņiem, 5—7 gadus veci bērni gūst pamatu jaunu jutu pārdzīvojumam — lepnumam, neticībai sev, pašpārliecinātībai, pārākuma izjūtai («viņš nevarēja, bet es izdarīju»), neveiklībai, kaunam.

Izmantojot vecākā pirmsskolas vecuma bērnu tieksmi salīdzināt sevi ar biedriem, audzinātājs rada apstākļus, lai attīstītu bērnos lepnumu par prasmi savaldīties, valdīt pār sevi. Bērns pacieš injekcijas sāpes vai pārvar bailes no tumsas. Bailes no biedru izsmiekla un patmīlība, t. i., sociālās jūtas, izrādās visiedarbīgākās.

Patstāvības izjūtas parādīšanās, pirmie soli sevis kā personības apzināšanā rosina pirmsskolas vecuma bērnā jaunas vēlēšanas, vajadzības, jūtas. Tādēļ bērni šai vecumā sāk klīrēties, dižoties, kļūst iedomīgi, viņiem rodas vēlēšanās pievērst sev citu uzmanību, kaut kā izcelties vai arī — gluži otrādi — noslēpt citiem savas bailes vai neprasmi. Bērns var pat izlikties vienaldzīgs pret to, ko izdevies paveikt viņa draugam, bet pašam nav izdevies.

Pirmsskolas vecuma bērna jūtas daudzējāda ziņa nosaka viņam tuva pieaugušā cilvēka attieksme. Sešus septiņus gadus veca bērna izteiktais vērtējums atbilst viņa audzinātāju, vecāku vērtējumam un attieksmei.

Pieaugušo cilvēku vērtējošā attieksme ietekmē arī bērna estētisko jutu veidošanos. Vispārīgs emocionālais tonis («neglīti dzied», «patīk»), kas raksturīgs jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, vēlākajos gados nomainās ar daudz noteiktāku un diferen-cetaku emocionālu vērtējumu:

«Skaisti viļņi... skaties, it kā tiem būtu sniegbaltas sekstītes» (6 g. 5 mēn.); «Ūdens ezerā kluss, daudzkrāsains, it kā sudrabains» (5 g. 9 mēn.); «Cik skumja mūzika, pat raudāt gribas» (5 g. 7 mēn.); «Uzlikusi kaut kādu nejēdzīgu cepuri kā podu» (6 g. 8 mēn.).

Estētiskās jūtas attīstās tēlotājmākslas nodarbībās, īpaši tad, ja audzinātājs māca bērnus izvēlēties formas un ziedus, veidot skaistus ornamentus, sedziņas, apmales u. tml. (J. Fļorina, J. Ko vaļska, I. Gusarova, Ņ. Sakuļina).

Pirmsskolas vecuma periodā paplašinās to faktoru un parādību loks, kas izraisa bērnā emocionālu reakciju. Mazulī jūtas izraisīja tas darbības, kas skāra viņu pašu (N. Dobriņins). Pirmsskolas vecuma bērna jūtas izraisa arī tādi fakti, kam nav tiešas saistības ar viņu. Bērns dzīvi reaģē uz grāmatā aprakstītajiem notikumiem, redzēto izradi vai filmu. Iedzīvojoties varoņa tēlā un atkārtojot viņa rīcību, vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērns neievēro, ka uztver pasaku par realitāti. Viņš zina, ka uz skatuves darbojas lelles, ka

princese, apēdot saindēta ābola gabaliņu, nomirst tikai «pa jokam», taču viņa jūtas ir spēcīgākas par zināšanām. Tādēļ bērns izrāde pārdzīvo īstas, patiesas jūtas, viņš sarkst, sažņaudz dūrītes, uztraucas un cenšas palīdzēt varonim ar saucieniem un padomiem.

Šāda patiesa un pilnīga iedzīvošanās tēlā reizēm bērniem saglabājas ilgus gadus. Pat daudzi 3. un 4. klases skolēni dziļi pārdzīvo literāra un it īpaši skatuves varoņa veiksmes un neveiksmes, kaut gan šo pārdzīvojumu iekšējās izpausmes pakāpeniski kļūst arvien reducētākas.

Bērna jūtīgums pret cilvēciskiem pārdzīvojumiem ir īpaši augsts, ja viņš saprot apstākļus. Par to liecina ne tikai bērnu uzvedības vērojumi, bet arī īpaši pētījumi.

A. Bodaļova, A. Zolotņakovas, J. Reško, T. Repinas pētījumi parādīja, ka cilvēku, ar kuru bērns ir saskarsmē no pirmajām dzīves dienām, viņš uzreiz neuztver pēc visām tā pazīmēm. Tomēr pieauguša cilvēka jūtu izpausme, pārdzīvojumi, t. i., mīmika, žests, poza, bērna apziņā jau agri iegūst signāla nozīmi. Pie tam katrs elements tiek pieņemts dažādā apjomā un ar dažādu vieglumu atkarībā no citu elementu klātbūtnes (vai trūkuma), veidojot bērnam saprotamu kompleksu dzīves situāciju. Piemēram, bailes attēlā redzamās meitenes sejā iegūst signāla nozīmi tad, ja to pastiprina bērnam saprotama situācija (piemēram, meitenei pakaļ dzenas vērsis). Taču tāda pati mīmika neizraisa bērnā atbilstošas jūtas, ja attēlotā situācija viņam nav saprotama. Tomēr, ja visa notikuma norise attēlota precīzi, bet meitenes sejas izteiksme neatbilst situācijai (piemēram, viņa smaida), bērni nevar pareizi saprast meitenes pārdzīvojumus. Attēlu uztvert ir grūti.

Šajā vecumā būtiski mainās arī jūtu norise. Smadzeņu garozas funkcijām un īpaši otrajai signālu sistēmai, kas kontrolē pirmās signālu sistēmas funkcijas, pilnveidojoties, palielinās jūtu ilgums un stiprums. Tās kļūst arvien noturīgākas un diferencētākas. Piecgadīgiem līdz septiņgadīgiem bērniem vairs nav tik viegli novērst uzmanību no nepatīkamiem pārdzīvojumiem vai likt aizmirst tikko kā izjustas bailes vai apbēdinājumu.

Pieaugušā emocionālo reakciju diferenciācija izpaužas arvien noturīgākā bērna attieksmē pret priekšmetiem un cilvēkiem. Taču pirmsskolas vecumā vēl saglabājas emocionālās attieksmes nediferencētība attiecībā pret objektu, kas to izraisījis. Ja bērns līksmi gaida viesu atnākšanu, tad šo jūtu cēlonis ir gan svētku tērps, ko viņam uzvelk, gan svinīgi klātais galds, gan pieaugušo rosīšanās, gan viesu skaļās un priecīgās sarunas, gan garšīgie cienasti. Vēlāk bērns jau sāk šķirot, kas viņam patīk, kas nepatīk notiekošajās svinībās vai aplūkojamā attēlā.

Pirmsskolas vecuma bērna jūtas kļūst dziļākas. Šī parādība cieši

saistīta ar bērna pieaugošo pieredzi, īpaši sociālo pieredzi. Bērni jau var novērtēt otra rīcību pēc vispārpieņemtajām uzvedības normām un, vadoties no savām zināšanām, dot kādu vispārīgu spriedumu par to, ko viņi ir dzirdējuši vai redzējuši. Reizēm bērni paši norāda, kas viņos izraisa piekrišanu, skumjas vai sajūsmu: «Viņš ir malacis tādēļ, ka nenodeva biedru.»

Tomēr šādi spriedumi liecina vienīgi par to, ka bērns zina, kas ir labs, ko pieaugušie atzīst un ko neatzīst. Tā, piemēram, četrus piecus gadus veci bērni saka, ka kauties nedrīkst, taču parasti motivē šo apgalvojumu ar sekām, kas gaida kausli: «Viņu aizvedīs uz miliciju.»

Pirmsskolas vecuma beigās nozīmīgi kļūst morālie kritēriju Sešgadīgs septiņgadīgs bērns paskaidro, ka kauties nedrīkst tādēļ, ka ir kauns darīt pāri biedram.

Tas ļauj secināt, ka bērna morālo jūtu pamatā ir zināšanas. Tomēr līdz tam laikam, kamēr vērtējošā attieksme pret dažādiem faktiem un parādībām vēl ir tikai bērna gūtās informācijas par labo un slikto līmenī, nevar runāt par ieaudzinātām jūtām. Jūtu specifika tieši ir tā, ka tajās sevišķi spilgti izpaužas atspoguļošanas un cilvēka attieksmes pret īstenību vienotība. Šī vienotība pirmsskolas vecumā tikai sāk veidoties.

Lai cik labas, saprotamas un skaistas būtu pasakas, ko pieaugušie lasa bērniem, lai cik kvēli, patiesi audzinātājs paustu savu vērtējošo attieksmi pret atsevišķu personu labu vai sliktu rīcību, pats būtiskākais tikumisko jūtu veidošanā ir to izpausmes tieši bērnu reālajā rīcībā un darbībā. Bet audzinātājs var atrast ne mazumu tādu uzdevumu, kas veicami piecu līdz septiņu gadu vecuma, kas ir noderīgi sabiedrībai un iepriecina pašus bērnus. Tā ir gan palīdzība pieaugušajiem bērnudārza teritorijas uzkopšanā, gan rūpes par ziediem, puķu dobēm, kokiem un dzīvniekiem dzīvās dabas stūrītī, gan telpas dekorēšana svētkiem, gan palīdzība jaunākajiem brāļiem un masām un vecākiem mājās.

Tikumisko jūtu audzināšanā nepieciešama zināšanu (pareizu priekšstatu un jēdzienu), vērtējošas attieksmes (labi, slikti, cēli) un praktiskas rīcības organiska saikne, uz ko balstoties veidojas tikumiskie paradumi: pieklājīga un cieņas pilna attieksme pret cilvēkiem, rūpīga apiešanas ar lietām, uzvedības organizētība. Praktiskajā ikdienas darbībā un daudzveidīgajā bērna saskarsmē ar biedriem un pieaugušajiem ne tikai krājas viņa zināšanas un veidojas vērtējums. Saskarsmē ar cilvēkiem bērni bagātina savu praktisko pieredzi, tikumiskas uzvedības pieredzi.

Būdams spiests pakļauties kopējās dzīves likumiem, sabiedriskam prasībām, pirmsskolas vecuma bērns pakāpeniski iemācās savaldīt savus emocionālos izlēcienus, pārvarēt pēkšņi radušās asas izjūtas — afektus; bērnam izveidojas ikdienas dzīves vispārīgs emocionālais tonis, nostabilizējas viņam raksturīgs noskaņojums. Visbiežāk tas ir

moži dzīvespriecīgs un labvēlīgs pret citiem cilvēkiem. Protams, atkarībā no bērnu individuāli tipoloģiskām īpatnībām vieniem jūtas ir vairāk līdzsvarotas un stabilas, citiem bērniem noskaņojumi bieži mainās.

Pirmsskolas vecuma bērniem vēl rodas afekta stāvokļi, gadās emocionāli izlēcieni, kuru stiprums it kā nemaz neatbilstto izraisītajam iemeslam. Bērns var izplūst rūgtās asarās, skaļi raudāt, sist kājas pret zemi tikai tāpēc, ka māte nav uzvilkusi viņam to tērpu, kas pašam patīk. Tikpat vētraini un pieaugušajiem negaidīti bērns var paust arī prieku un sajūsmu. Ja bieži atkārtojas spēcīgi un ilgstoši afektīvi stāvokļi, tas liecina par ierosas un aiztures procesu krasu nelīdzsvarotību. Bērniem kļūstot vecākiem, jūtu uzliesmojumi kļūst arvien retāki un īsāki. Dabiski, ka afektīvo parādību stagnācija, to biežums un ilgums daudzējādā ziņā atkarīgs no visa audzināšanas darba, kas vai nu pastiprina bērnam piemītošas tipoloģiskās īpatnības, vai arī veicina to pārvarēšanu, pārveidošanu.

Tātad pirmsskolas vecuma laikā bērna emocionālā sfērā notiek būtiskas pārmaiņas. Bērna jūtas arvien vairāk tiek pastarpinātas ar viņa sabiedriskās pieredzes, iegūto zināšanu, apgūto sabiedriski morālo vērtējumu un paša tikumiskās uzvedības pieredzi.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Bērna pāreja uz skolu izraisa viņā daudz jaunu, sarežģītu un bieži vien pretrunīgu jūtu. Tās nosaka pirmām kārtām jaunais stāvoklis, kādu ieņem jaunāko klašu skolēns gan bērnu vidū, gan ģimene (L. Slavina, L. Božoviča, P. Razmislovs, M. Neimarka).

Iestājoties skolā, bērns iegūst ne tikai jaunus pienākumus, bet arī jaunas tiesības. Viņš nēsā formu, viņam nopērk mugursomu, grāmatas, penāli, burtnīcas. Viņam, tāpat kā pieaugušajiem ģimenes locekļiem, ir sava īsta, atbildīga nodarbošanās, ar kuru rēķinās visi, arī vecāki. Viņam jāgatavo stundas, viņam vajadzīgs galds, grāmatplaukts, saliekamā ābece utt.

Sabiedriskā stāvokļa izmaiņas jaunāko klašu skolēnā rada lepnumu, prieku, apmierinātību. Tomēr bērnam rodas arī daudzsa-traucošu izjūtu: «Kas notiks skolā? Vai es tikšu gala ar mācībām? Ar kādiem biedriem satikšos? Kāda būs skolotajā?»

Rodas arī jaunas rūpes: stundu sagatavošana katru dienu, pastāvīgs satraukums, lai neaizmirstu kaut ko paņemt līdzi (attēlus, saliekamo ābeci, skaitāmos kociņus, krāsainos zīmuļus), bailes nokavēt skolu — tas viss pirmklasniekā izraisa agrāk nepazītu trauksmes izjūtu. «Skola sāp!» nopūšas mazais skolnieks, grozoties sava gultiņā no viena sāna uz otru, nevarēdams aizmigt parastajā laika.

Šī trauksmes izjūta pakāpeniski izzūd. Bērns pierod pie skolas, skolotājas, biedriem. Darbs klasē un mājas uzdevumu sagatavošana

kļūst par ierastu lietu.

Savdabīgi mainās arī citas bērnu jūtas: intelektuālās, estētiskās un it īpaši tikumiskās.

Intelektuālās jutās

Intelektuālo jūtu rašanās, stiprums un to norises īpatnības ir mazāk atkarīgas no bērnu vecuma neka no viņu darbības, pirmām kārtām no mācību darba saturīguma un organizacijaSj

Mācības, kas balstītas uz aktīvu, daudzveidīgu domāšanas darbību, mazajā skolēnā drīz rada mīlestību uz garīgo darbu, meklējumu prieku un lielu gandarījumu par atrasto risinājumu. «Cik interesanti, pat kutina,» ar sajūsmu paziņo pirmklasnieks Saša, atradis kaut ko interesantu divas matemātiskas izteiksmes, starp kurām, izrādās, var likt vienlīdzības zīmi.

Pūloties izveidot uz papīra rasējumu — kāda priekšmeta izklājumu, kas uzdots darbmācībā, bērni atsakās no atpūtas starpbrīdī. «Kāda var būt atpūta domāšanas laika,» paziņo otrklasnieks Vova, bēdājoties, ka viņam traucē strādāt.

Šī vecuma bērnu intelektuālas jutās izpaužas arī viņu augošajā zinātkārē, nepiepildāmajā vēlmē uzzināt. Viņi daudz lasa grāmatas, žurnālus, bērnu laikrakstus. Pie tam jaunāko klašu skolēnus neaizrauj vairs pārsteidzoši fakti kā pirmsskolas vecuma bērnus.

I —III klases skolēni interesējas par aplūkojamo parādību un izzināmo notikumu dziļākiem cēloņiem. Bērniem patīk lasīt, viņi cenšas iegūt arvien jaunas un jaunas zināšanas.

Tā jaunāko klašu skolēnos rodas mācību, bet vēlāk arī izziņas intereses (T. Nazarova, G. Sčukina).

Tikumiskas jutas

Pirmo klašu skolēnu tikumiskajās jutās ari norisinās dziļas izmaiņas.

Kā liecina pētījumi (L. Slavina, L. Božoviča, M. Volokitina, L. Visotina, P. Razmislovs) (attiecības, kas jaunāko klašu skolēnam veidojas ar klasi, lielā mērā nosaka viņa sekmes mācībās. Pirmklasniekam kāda skolēna vērtējumā galvenā nozīme ir atzīmēm un skolotāja attieksmei! bet III —IV klases skolēnu vidū īpašu atzinību gūst nevis teicamnieks, bet tas, kurš daudz zina, kurš viegli risina grūtus uzdevumus, var pareizi atbildēt uz jebkuru jautājumu, tas, kurš parādījis sevi kā labu sportistu, šahistu. Pie tam veidojas noteikta, visai klasei kopīga attieksme pret katru skolēnu. Raksturīgi, ka šī attieksme klust arvien neatkarīgāka no skolotāja vērtējuma (B. Anaņjevs).

Atzīstot, ka cieņu pelnījis tāds skolēns, kas kaut kādā zinā ir spēcīgāks par citiem, III —IV klases skolēns pats negrib būt sliktāks par viņu. Vecāko pirmsskolas vecuma bērnu neapzinātā tieksme «būt tādam ka otrs» IV klases skolēnam pārvēršas par nepieciešamību ievērot sabiedrisko domu (A. Krakovskis).

Jaunāko klašu skolēni cenšas līdzināties kādam citam (to skaitā ne pašam labākajam), viņi atdarina šī skolēna «neatkarīgo» uzvedību, veļas ar viņu draudzēties un nekur no viņa neatpalikt. Lūk, kādēļ bērni, kuri atnāk uz skolu ar higiēniskām iemaņām un paradumiem, reizēm tos zaudē, atdarinot mazāk kulturālos bērnus. Viņi ātri pārliecinās, ka mazgāt rokas pēc tualetes lietošanas un pirms ēšanas nemaz nav nepieciešami, ka kārtīgas burtnīcas un grāmatas ir tikai «memmesdeliņiem».

Cenšoties ieņemt līdzvērtīgu vietu klasē un nebūt zemākam un sliktākam par citiem, bērni reizēm tīšām pozē biedru priekšā, lielas ar savu «neatkarību» vai panākumiem (bieži iedomātiem) kada nozare. Viņi baidās atzīt, ka kaut ko neprot, atzīt savu vājumu un nekompetenci.

Kopīga mācību, oktobrēnu un pionieru darba apstākļos jaunā pakāpe attīstās k o l e k t ī v i s t i s k ā s attiecības starp bērniem. Rodas īsta biedriskuma un draudzības jūtas.

Atbildot uz P. Jākobsona dotās anketas jautājumiem, gandrīz visi II —III klases skolēni atzīmēja, ka viņiem ir draugs vai draudzene. Taču septiņus līdz deviņus gadus veciem bērniem draudzības pamats ir trafarets — arēji iemesli: «Mēs kopā gājām bērnudārza», «Dzīvojam vienā mājā», «Mēs kopā ejam mājās». Bērniem pieaugot, arvien lielāku nozīmi biedra vērtējumā ieņem viņa stāvoklis klasē. Raksturojot savus biedrus gan labi, gan slikti, skolēni faktiski atsaucas uz skolotāja vērtējumu: «Nemīl mācīties, slinko», «Jāiemīl dažādas zinātnes, bet viņš aizraujas vienīgi ar sportu», «Aļoša ir ļoti skaļš, stundās sarunājas, par mācībām neinteresējas».

Biedra vērtējums pēc viņa galvenās nodarbošanās — mācībām tikai pamazam tiek nomainīts ar vērtējumu pēc citiem parametriem:

sestklasnieki, motivējot savu pozitīvo vai_ negatīvo attieksmi pret biedriem, jau norāda viņu rakstura pozitīvas vai negatīvas īpašības.

Tomēr trešās klases skolēnos var novērot neatbilstību starp vispārējo vērtējumu un personisko attieksmi pret vienu vai otru biedru. Tas izpaužas, piemēram, plaši pazīstamajos viltus biedriskuma gadījumos. II —IV klases skolēni par īsta biedriskuma izpausmi uzskata priekšā teikšanu, došanu norakstīt. Pie tam, ja kāds no bērniem atsakās teikt priekšā, viņu apvaino vienaldzība. No teikta redzams, ka šī vecuma bērni vienkārši vēl nezina īsta biedriskuma pazīmes.

Liela nozīme bērna kolektīvisma jutu un pareizas attieksmes pret sevi attīstīšanā ir labi organizētam darbam ar oktobreniem jaunākajās klasēs. Kļūstot par zvaigznītes biedriem un izpildot pirmo uzdevumu, bērni sāk izjust draudzības jutās, bet pēc tam arī īstu biedriskumu, satraukumu par zvaigznītes, pulciņa, klases panākumiem un neveiksmēm. Bērni priecājas, redzot skolas izstāde savas zvaigznītes,

savas klases zīmējumus.

Biedriskuma jūtas rada atbildības izjūtu par sevi un citiem, rūpes par klasei dotā uzdevuma izpildīšanu, piemēram, palīdzot pirmsskolas bērnu nama bērniem. I —IV klases skolēni ar lielu atbildību un aizkustinošām rūpēm gatavo mazuļiem uz svētkiem maskas, priekšautiņus, rotaļlietas (E. Borščevska). Vācot makulatūru vai metāllūžņus, bērni ar interesi seko savas klases panākumiem. Viņi priecājas, ja viņu klase (pulciņš) ir pirmajā vieta.

Jaunāko klašu skolēni jau spēj izjust augstas tikumiskas jūtas: rūpes un atsaucību pret māti, skolotāju un pat svešiem cilvēkiem, ja tie parādījuši drosmi, cēlsirdību, uzticību viens otram. Sarunas ar I — III klases skolēniem un kopā ar viņiem pārspriesta literāro personāžu vai reālu cilvēku rīcība attīsta viņos prasmi pareizi novērtēt faktus, protams, ja tie bērniem saprotami un nepārsniedz viņu dzīves pieredzi. Tomēr vērtējumi, kādus dod šī vecuma bērni, bieži ir pārāk viennozīmīgi.

Kādā no pētījumiem I — III klases skolēniem piedāvāja noklausīties vairākus stāstus par skolēnu dzīvi un izteikt savu attieksmi pret to varoņu — viņu vienaudžu rīcību. Stāstus apsprieda kolektīvi, radās strīdi, skolēni aizstāvēja savus spriedumus.

Stāstā, ko nolasīja četrām trešajām, divām ceturtajām un divām otrajām klasēm, bija, piemēram, attēlots šāds gadījums: grūtās futbola sacīkstēs, kas ilga mēnesi, III klase bija pirmajā vietā; vajadzēja vēl piedalīties tikai vienā spēlē. Visi bērni, skolotāji, direktors jau gatavojās godināt uzvarētājus, bet spēles dienā un stundā Volodja, komandas kapteinis, neieradās. Veltīgi visi viņu gaidīja, zēns neatnāca. Komanda neizgāja laukumā, un viņiem ierakstīja zaudējumu. Vēlāk noskaidrojās, ka Volodjas ģimene saņēmusi radiogrammu par zēna tēva, polārpētnieka, kas divus gadus nebija bijis mājās, atgriešanos tieši tajā laikā, kad vajadzēja notikt spēlei. Tēvs bija atrakstījis, ka ar nepacietību gaida sastapšanos ar visu ģimeni. Volodja kopā ar māti un māsu bija aizbraucis uz aerodromu sagaidīt tēvu.

Strīdi radās par to, vai Volodja rīkojies pareizi, kāpēc viņš tā darījis. Pārspriedumi atklāj dažas īpatnības otrās klases skolēnu tikumiskajos vērtējumos un norāda uz ievērojamām tq izmaiņām III-IV klasē:

a) visi bērni apgalvo, ka Volodja nodevis biedrus, ka tas ir slikti;

b) visiem bērniem ir skaidrs arī tas, ka apvainot tēti un nesagaidīt viņu arī ir slikti, bet atrast izeju no radušās konflikta situācijas otrās klases skolēniem ir grūti. Vieni vispār to neredz, tāpēc attaisno Volodju; citi viņu nosoda, pie tam ierosina kompromisu: aizsūtīt tēvam telegrammu, lai viņš atlido mazliet agrāk vai vēlāk, lai viņš pagaida aerodromā, kamēr beigsies spēle un Volodja varēs viņu

sagaidīt. Daži mēģina atcelt spēli, pārcelt to uz citu dienu utt. Bet III vai IV klasē lielākā daļa skolēnu uzskata, ka Volodjam vajadzēja vai nu sūtīt savā vietā citu spēlētāju, vai arī brīdināt komandu. No teiktā redzams, ka, pat vadoties no pareizā vērtējuma, deviņus desmit gadus veci bērni tomēr uzdevumu risina situatīvi.

Tikai atsevišķi III klases skolēni un daudzi IV klases skolēni varēja vērtēt šo gadījumu no vispārējo morālo prasību pozīcijām. Viņi runāja par to, ka jebkurš sabiedrisks pasākums jāveic pirmām kārtām, ka tieši tas raksturīgs labākajiem padomju cilvēkiem, tāpēc, «ja Volodjas tēvs uzzinātu, kādēļ zēns viņu nesagaida, viņš neapvainotos uz dēlu, bet, gluži otrādi, pat uzslavētu».

Jaunākā skolas vecuma bērniem ļoti raksturīgi ir tas, ka viņi atšķirīgi vērtē savu un citu cilvēku rīcību. Šo pretrunu nosaka pati dzīve, attiecības starp cilvēkiem, kurās skolēns iekļaujas. Deviņgadīgiem bērniem ir grūti tajās orientēties.

Neprasme orientēties cilvēku sarežģītajās savstarpējās attiecībās atspoguļojas jaunākā vecuma skolēna attiecībās ar pieaugušajiem. Aplūkojot šo jūtu problēmas aspektu, P. Jākobsons norādījis, ka attiecībās ar pieaugušajiem skolēnu rīcībā novērojamas divas pretrunīgas tendences. No vienas puses, arvien pieaugoša apziņa, ka nepieciešams pakļauties pieaugušo prasībām, ko izvirza sabiedrība. No otras puses, pieaugošā patstāvība, neatkarības izjūta, stūrgalvība ar nolūku aizsargāt savas tiesības uz pašiniciatīvu un pašdarbību.

P. Jākobsons izmantojis oriģinālu metodi: bērniem vajadzēja izskaidrot saturu speciāli izvēlētiem attēliem, kuros atspoguļoti dažādi pusaudžu un pieaugušo sadursmju gadījumi (kaut kā aizliegums, izsmiekls, rūpes, ironiska attieksme, nosodījums). Eksperiments atklāja, ka skolēna pārdzīvotās jūtas dažādās viņa un vecāku vai skolotāju saskarsmes situācijās ir ļoti sarežģītas un ne vienmēr ļauj pusaudzim veiksmīgi atrast labāko izeju no stāvokļa. Sevišķi grūti to izdarīt sestklasniekiem. Septītās klases skolēni jau biežāk var spriest no vispārējo morālo prasību pozīcijas. Jaunākā vecuma skolēni (IV klase) darbojas vienpusīgi un situatīvi.

Pētījumi pierādīja, ka skolēna reakcija uz vienu vai otru notikumu tieši atkarīga arī no viņa pretenziju līmeņa un tā, kā šis atgadījums skar pašu bērnu (L. Božoviča, L. Slavina). Jo augstāks pretenziju līmenis, jo grūtāk vadīties pat pēc labi zināmām uzvedības normām, vispārējiem morāliem vērtējumiem.

Skolēna attieksmes pašam pret sevi veidošanās ir atkarīga no attieksmes pret pieaugušajiem un vienaudžiem un ir cieši saistīta ar to. Septiņus līdz desmit gadus veciem bērniem pašvērtējums ievērojami izmainās.

Pārejas periodā uz vidējām klasēm skolēnā veidojas attieksme pret savām spējām, veiksmēm, kuras saistītas ar mācībām. Skolēns sāk

vērtēt arī dažas sava rakstura īpašības un personības iezīmes. Tamlīdzīgs vērtējums ne vienmēr sakrīt ar skolotāja domām.

Pēc P. Jākobsona datiem, piemēram, no 6 aptaujātajiem IV klases skolēniem 4 uzskata sevi par neaizvainojamiem, bet skolotājs visus raksturo kā aizvainojamus, bet divus pat ļoti viegli aizvainojamus. Arī citu īpašību vērtējumā vienpadsmit divpadsmit gadus veciem skolēniem nesakrīt vērtējums un pašvērtējums.

Ar laiku skolotāja vērtējuma un skolēna pašvērtējuma sakritības pakāpe paaugstinās (B. Anaņjevs).

Runājot par jūtām, kas veidojas skolēnā, jāatzīmē arī jūtas, kas saistītas ar attieksmi pret skolotāju. Pirmklasniekam ātri izveidojas uzticība, pieķeršanās skolotājam un cieņa pret to, tomēr šīs jūtas vēl ir neskaidras un globālas, kas raksturīgas sešgadīgiem septiņgadīgiem bērniem. Ja reiz skolotāja ir iepatikusies, tad viss, kas saistīts ar viņu, ir labs: gan frizūra, gan balss, gan viņa skaidro saprotami, gan smaida mīlīgi, gan kurpes viņai skaistas. Bet IV klasē šī attieksme diferencējas un bērni daudz kritiskāk sāk vērtēt pieaugušos, arī savus skolotājus. Tomēr desmit vienpadsmit gadu veciem bērniem šāda vērtējuma līmenim ir diezgan parciāls, konkrēts un situatīvs raksturs: «Kāda tā A. I. ļauna — «iebāza» man divnieku, bet vakar jau izsauca»; «Tas fizkultūras skolotājs ir pareizais vecis, viņš pareizi darīja, ka neļāva Genkam piedalīties spēlē, — kāpēc tas mūžīgi lēcas».

G. Gusevas pētījumi atklāja, ka absolūtais vairākums skolā tikko iestājušos pirmklasnieku grib mācīties, skolotāja viņiem patīk, viņa ir laba (94%), taisnīga (93%), stingra (70%). Daži uzskata, ka skolotāja ir stingra tāpēc, ka «stundās neļauj sarunāties», «bar tos, kas slikti uzvedas».

II klases skolēniem mainās arī skolotāja vērtējuma kritēriji. Skolotāju uzskata par stingru 40 — 48% bērnu, labu — 80 — 86%, taisnīgu 66 — 74%. Mainās arī pamatojums. Pēc pusotra gada mācībām skolā bērni vairāk sāk redzēt skolotājā pedagoga īpašības: «Patīk tādēļ, ka labi skaidro»; «Laba — palīdz, ja nesaprot»; «Stingra — neļauj stundās draiskoties, jo bērni viņai traucē skaidrot stundu».

G. Guseva salīdzina skolēna doto skolotāja vērtējumu un bērna priekšstatu par skolotāja attieksmi pret viņu. Autore secina, ka šis vērtējuma attiecības ir savstarpēji saistītas. Pie tam jaunāko klašu skolēniem šie rādītāji ne pārāk bieži sakrīt un ir ne visai noturīgi.

Acīm redzot, pirmklasnieki vēl nevar atšķirt skolotāja attieksmi pret sevi no viņa vērtējuma par skolēna mācību darbu.

Morāli pamatota, vērtējoša attieksme cilvēkam rodas tad, kad sabiedrība pieņemtas morālas prasības viņa atspoguļojumā klust parviņa personisko vērtējumu izpausmi. Šo ceļu dažādi bērni iziet dažāda perioda, bet jaunākie skolēni vēl nav sasnieguši šo emocionālas attīstības līmeni.

Ilgstošā un sarežģītā bērna tikumisko jūtu veidošanās procesa izpēte ļāvusi konstatēt šādas īpatnības.

Tikumiskās jūtas attīstās, balstoties uz zināšanām, pakāpeniski apgūstot tikumiskos jēdzienus, vērtējumus. Pamatojoties uz šīm zināšanām, kas ir pieaugušo novērtētas, veidojas pašu bērnu morālie spriedumi.

Zināšanu ieguves procesā bērnos veidojas pirmie elementārie morāles jēdzieni, kas, tāpat kā visi jēdzieni, izteikti vārdos (drosmīgs, godīgs, rūpīgs). Katrs priekšstats ietver sevī noteiktu būtisku pazīmju kopumu. Morāles jēdzienu būtība bērniem atklājas tikai viņu dzīves gaitā.

Tomēr zināšanu par cilvēku morālajām īpašībām apguve vēl nenodrošina atbilstošu morālo jūtu rašanos. Tikumiskās jūtas rodas ka paša bērna attieksme pret atbilstošu cilvēka rīcību.

Morālās īpašības atklājas daudzveidīgās cilvēka darbības un situācijās. Pie tam katra tikumiskā izjūta parasti iesaistīta ļoti daudzveidīgu pārdzīvojumu, attieksmju kopumā, kas parādās, vērtējot vienu atsevišķo faktu.

Lai paustu savu attieksmi pret noteikta literārā varoņa vai reāla cilvēka rīcību, bērnam jāprot saskatīt tajā būtiskas tikumiskās īpašības un, norobežojoties no daudzveidīgām, bieži spilgtām, bet arējam parādībām, saredzēt cilvēka uzvedībā tās iezīmes, kas bērnam jau kļuvušas par pamatu atbilstošam emocionālam raksturojumam un vērtējumam.

Jaunāko klašu skolēniem tik grūts darbs — emocionāli nozīmīgu personības uzvedības faktu analīze un vispārinājums — vēl nav pa spēkam. Viņš, piemēram, zina, ka mānīties nav labi, viņš patiesi nosoda tos, kas piemāna citus. Taču, norakstījis uzdevuma risinājumu no cita, viņš itin nemaz nesaskata savā rīcībā to pašu mānīšanos, paziņodams, ka «tas ir kaut kas pavisam cits». Nicinot gļēvulību, astoņgadīgs skolēns nav sašutis par klases biedru, kurš noklusējis savu slikto rīcību, un nenovērtē šādu uzvedību kā gļēvulības izpausmi. Grūtības savas emocionālās attieksmes pret kādu faktu noteikšanā palielina tas, ka bērni neprot atklāt morālo prasību hierarhiju. Kas ir svarīgākais uzvedībā? Kādiem motīviem, vērtējumiem, jūtām jābūt vadošajiem, bet kādiem — pakļautajiem? Sadijautajumi septiņus līdz deviņus gadus veciem bērniem vai nu vispār nerodas, vai arī viņi ne vienmēr tos pareizi atrisina.

Tikumisko jūtu rašanās un norises sarežģītību nosaka arī tas, ka šīs jūtas parādās un nostiprinās tieši konkrētas, ļoti dažādas cilvēka rīcības un uzvedības vērojumos. Ja nav organiskas saiknes starp zināšanām (morālajiem jēdzieniem), vērtējošo attieksmi (labi — slikti) un rīcību, nevar runāt par personības tikumisko audzināšanu. Starp citu, pedagoģiskajā praksē visbiežāk rodas neatbilstība vispirms starp

zināšanām un pārdzīvojumiem, bet pēc tam starp pārdzīvojumu un rīcību. Patiesi nosodot rupjību, slinkumu vai gļēvulību, skolēns tomēr ne vienmēr var pakļaut savu rīcību šiem vērtējumiem un pārdzīvot atbilstošas patiesas jutās. Vēl sliktāk skolēnam veicas savas rīcības virziena noteikšana. Tādēļ septiņus līdz deviņus gadus veciem bērniem bieži vien ir neatbilstība starp zināšanām, jūtām un rīcību.

Viens no šādu faktu cēloņiem ir, acīm redzot, tas, ka audzinātāji šīs vienotās sistēmas katru posmu veido atsevišķi. Darbs ar jēdzieniem visbiežāk norisinās lasīšanas stundāsun mazliet sadzīvē. Pārdzīvojumi tiek izraisīti tikai vārdiska vērtējuma forma: kaut kas patika, bet kaut kas cits nepatika. Apmācība rīcībai parasti notiek kā trafaretu, skolotāja ieteiktu uzdevumu izpilde.

Cilvēku ikdienas morālo pusi audzinātājs (skolotājs) parasti nepakļauj vispārinātam vērtējumam, to neanalizē no sabiedrība pieņemto tikumiskās uzvedības un vērtējumu normu pozīcijām. Nepieciešama zināšanu, pārdzīvojamo jūtu un rīcības apvienošana vienotā[1] sistēma, t. i., bērnu ka sabiedrības dzīves locekļu tikumiskās izglītošanas un praktiskas pieredzes īpaša organizācija.

Estētiskas jutās

Jaunākajā skolas vecumā rodas labvēlīgi apstākļi, lai tālāk attīstītu bērnu estētiskās jūtas, estētisko gaumi.

V. Sackas, N. Grodzenskas, O. Apraksinas, J. Maļcevas, S. Karcevas un N. Vetluginas pētījumi pierāda, ka jaunāka skolas vecuma bērnos (un pat pirmsskolas vecuma bērnos) viegli izraisīt patiku klausīties mūziku un dziedāt. Viņi ar labpatiku dzied tas dziesmas, kurās var paust savu attieksmi pret dzimto zemi, pret atsevišķiem, viņiem pazīstamiem vēsturiskiem notikumiem vai varoņiem. Piemēram, ar dziesmu «Biedri, nu celieties kājās» trešās klases skolēniem saistījās priekšstati par strādnieku demonstrāciju, kuri «iet pret caru», «draudīgi soļo», «noteikti soļo, neatkāpjoties».

Klausoties nelielus skaņdarbus, II —III klases skolēni ir spējīgi pietiekami iejūtīgi un smalki tos izprast un trāpīgi raksturot. Noklausījušies vairākus muzikālus priekšnesumus pārkāra varoņiem,

III klases skolēni stāsta, ka mūzika tajos ir dažāda: svinīga — «kad varoņi iet uzbrukumā», kā maršs — «kad viņi iet ierinda», «soļo pa ielu, kad uzvarējuši». Mēdz būt kaujinieciska, jautra mūziķa, kareivīga, varonīga, draudīga, bet reizēm arī skumja, kad varoņi apglabā biedrus.

Bieži bērnu estētiskās jūtas nevar atdalīt no viņu tikumiskajiem pārdzīvojumiem.

Jaunāko klašu skolēnu estētisko jūtu veidošanos māksliniecisku radošu darbību procesa, gleznu aplūkošanas procesā savos pētījumos parādījuši I. Gļinska, J. Ignatjevs, O. Galkina, V. Kirejenko, V. Kozlova u. c. Organizējot uzdevumu sistēmu, kas pakāpeniski kļūst sarežģītāka, iemācot bērniem estētisku skatījumu uz apkārtējo pasauli, tas prasmīgu attēlojumu, var iemācīt jaunāko klašu bērniem ne tikai uztvert gleznu, bet arī saskatīt tajā mākslas darbu. Septiņgadīgi bērni šadā situācija var izjust patiesas un pietiekoši skaidri izteiktas estētiskas jutās.

I —IV klases skolēnos var radīt estētisku attieksmi pret tautas mākslu, ornamentiem, izšuvumiem, izstrādājumiem no marmora un stikla. Sadzīves estētika, kam mūsu zemē pievērš arvien lielāku uzmanību, var jau septiņus līdz desmit gadus vecos bērnos audzināt labu gaumi. Tas izpaužas kaut vai tādējādi, ka bērni iemācās atšķirt patiesi skaisto no dažādiem atdarinājumiem. Vajag atbalstīt desmit līdz divpadsmit gadus vecu bērnu, īpaši meiteņu cenšanos skaisti izskatīties, ģērbties un sukāties.

Estētiskās jūtas, tāpat kā morālās, nav iedzimtas. Tām vajadzīga īpaša apmācība un audzināšana. Kā parāda S. Karcevas pētījumi, mūzikas, īpaši krievu tautas dziesmu estētiskās uztveres veidošana

liela nozīme ir bērnu bagātināšanai ar speciālām zināšanām.

Iepazīstinot I —III klases skolēnus ar komponista biogrāfiju, apstākļiem, kādos ticis uzrakstīts skaņdarbs, atklājot bērniem tā ieceri, izmantotos izteiksmes līdzekļus un to apzīmējumus nošu pieraksta, skolotājs ievērojami palielina ne tikai bērnu interesi par muziķu, bet arī spējas klausīties, uztvert un precīzi atšķirt dažādu žanru skaņdarbus. Pētījumi pierāda, ka bērnu estētisko jūtu un vērtējumu veidošanā speciālo zināšanu nozīme saglabājas arī citos mākslas veidos.

Jūtas, to skaitā arī estētiskās, ir specifiska apkārtējās pasaules atspoguļošanas forma. Tāpēc jūtas nevar rasties un attīstīties tur, kur bērna apkārtnē ik dienas nav tādu priekšmetu formu, krāsu, skaņu kopu, ko varētu uztvert kā skaistā paraugus. Tomēr šo objektu klātbūtne vien ir nepietiekama, lai bērnos rastos estētiskās jutās. Daba, pats pilnīgākais objekts bērna estētiskajai audzināšanai, vienmēr ir viņa acu priekšā, bet bērnam ir jāiemācās uztvert tai piemītošās daudzveidīgās formas, krāsu, skaņu, smaržu harmoniju un pie tam pārdzīvot estētiskas jūtas.

Radio, televīzijas plašā ieviešanās katras ģimenes dzīvē, teātra, kino, skaisti noformētu grāmatu, žurnālu pieejamība arī rada milzīgas iespējas daudzveidīgu estētisko jūtu audzināšanai bērnos.

Taču, lai bērns varētu uztvert krāsu un skaņu pasauli, lai skaistais izraisītu viņā estētiskas jūtas, pieaugušajam jāorganizē speciālas darbības formas: novērošana, klausīšanās, dažādas redzamo, dzirdamo, taustāmo īstenības parādību atveidošanas formas. Mācīt bērnu īstenības parādību analīzei no estētikas pozīcijām nozīmē radīt lielas iespējas jaunākā skolas vecuma bērna estētisko jutu veidošanai.

Tātad:

1) attieksme pret īstenību, t. i., pozitīvas un negatīvas jutās, parādās ar pirmajām bērna dzīvības dienam. Mazuļa emocijas ir organisma beznosacījuma reakcija uz viņa izjusto organisko vajadzību apmierinājumu (vai neapmierinājumu);

2) jūtas rodas, bērna dzīves veidam un daudzveidīgajam viņa darbībām kļūstot sarežģītākām un bagātinoties saturam un formai viņa saskarsmē ar apkārtējo pasauli: dabu, cilvēkiem, priekšmetiem.

Izmainoties bērna stāvoklim pieaugušo un vienaudžu vidu, kas saistīts ar viņa skolas gaitu sākumu, pārveidojas viņa jūtas un attieksme gan pret citiem, gan pret sevi. Parādās jauni pārdzīvojumi, padziļinās un sistematizējas agrāk izjustas jutās;

3) augstāko jūtu — intelektuālo, tikumisko, estētisko — veidošanās prasa, lai bērns apgūtu atbilstošu zināšanu sistēmu. Uz šo zināšanu pamata veidojas vērtējoši spriedumi un daudzveidīgas jūtas. Cilvēka jūtas (attieksmes), kas balstītas uz zināšanām, kļūst pamatotas un noturīgas;

4) bērna jūtu izpausmi ietekmē viņa nervu darbības īpatnības: temperaments, nervu procesu spēks, ierosinamība un līdzsvarotības pakāpe. Maziem bērniem jūtas ir difūzas. Tās ir nenoturīgas un nav stipras. Bērnam attīstoties, palielinās smadzeņu garozas regulējošā loma;

5) dzīves faktoru daudzveidība prasa, lai pedagogs izdalītu tikumiskas ierosas, pēc kurām vadās dažādi ļaudis dažādas situācijās, lai dotu tām morālu vērtējumu. Pamatojoties uz to, bērni mācās vispārināt, t. i., apgūst noteiktus tikumiskus jēdzienus;

6) tomēr morāles jēdzienu apgūšana negarantē tikumisko jutu, vēl vairāk — morālās rīcības rašanos bērnā. Jūtas, īpaši tikumiskās, veidojas, pamatojoties uz vienotas asociāciju sistēmas izveidi: zināšanas — attieksmes — praktiskās darbības. Audzināšana, kas virzīta tikai uz viena šī posma pilnīgošanu, kas atrauta no abiem pārējiem, noved vai nu pie formālisma un sentimentālisma, vai pie pārdzīvojumiem, aiz kuriem slēpjas vienaldzība un nejūtīgums.

Jautajumi un uzdevumi

1. Kāpēc nevajag maziem bērniem pirms aizmigšanas stāstīt pasakas, īpaši briesmīgas pasakas?

2. Izliekot figūras uz meža attēla fona, bērns tās salicis tā, ka zēni jāj uz vilka. Pie tam bērns pareizi saka, ka dzīvnieks ir vilks un pat briesmīgs zvērs. Paskaidrojiet, kuram vecumam raksturīgi šādi fakti un kā izskaidrot šādu figūru izvietojumu attēlā!

3. Zēns (7 g. 6 mēn.) klausījās teiksmu par Iļju Muromieti. Atstāstot tās saturu, viņš nosauca spēkavīru par Padomju Savienības

Varoni. Paanalizējiet visa psihiskā procesa gaitu, kas noveda zēnu pie tādas atbildes, un parādiet, kāda nozīme šajā procesā bija jūtām un kādām jūtām!

4. Visiem labi zināmi šādi fakti. Ja četrus piecus gadus vecam bērnam pārmet, ka viņš kaut ko izdarījis slikti, piemēram, sabojājis zīmēšanas burtnīcu, fizkultūras nodarbībās skaļi sarunājies, viņš bieži atbild: «Bet Serjoža arī sasmērēja» vai «Vaļa arī pļāpāja». Kāpēc viņš tā saka? Kādi ir šādu spriedumu motīvi? Vai šie motīvi saglabājas arī vecākiem bērniem (III—IV klasē)? Kādās formās šie motīvi parādās jaunākā skolas vecuma beigās?

5. Pionieru vadītāju seminārā izraisījās karsti strīdi par estētisko pārrunu un disputu audzinošo nozīmi. Vieni noliedza vārdisku diskusiju audzinošo nozīmi, otri apgalvoja, ka jautājumu par padomju bērnu biedriskumu un draudzību, klases godu, patiesu varoni apspriešana ir ļoti derīga un pat nepieciešama klases audzināšanas darba vispārējā sistēmā. Izšķiriet šo strīdu un izsakiet savu viedokli!

Literatūra

Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самопознания. Известия АПН РСФСР. 1948, вып. 18.

Аржанова А. И. Психологические основы товарищества и дружбы детей дошкольного возраста. М., 1951.

Божович Л. И. Отношение к учению как психологическая проблема. Известия АПН РСФСР. 1951, вып. 36.

Булатова А. В. Ранние формы детской дружбы. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. 1969, с. 316.

Вопросы нравственного воспитания школьников. 1960.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1956.

Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения. М., 195,3.

Загорский П. Л. Эмоции человека и их роль в воспитании детей . М ., 1947.

Ключарева И. Р. О воспитании уважения и чуткого отношения к матери. Дошкольное воспитание. 1964, № 4.

Репина Т. А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и его влияние на отношение детей к герою книги. Вопросы психологии. 1960, № 5.

Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста. Вопросы психологии. 1956, № 4.

Рывки на И. Е. Как воспринимают дошкольники нравственные мотивы поступков героев художественного произведения. — В сб.: Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. М., 11963.

Славина Л. С. Дети с эффектным поведением. М., 1966. Якобсон П. М. Изучение возрастных различий в сфере нравственных чувств и нравственных оценок у дошкольников. Советская педагогика. 1960, № 5.

Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков. М.,

1961.

Якобсон П. М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка-первоклассника. — В сб.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962.

13. nodaļa GRIBA

/...

GRIBAS DARBĪBAS VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

Cilvēks atšķirībā no dzīvnieka darbojas saprātīgaˆ t. i., viņa rīcība virzīta apzināti izvēlēta mērķa sasniegšanai. Šādas darbības dēvē par gribas darbībām.

Lai darbības kļūtu apzinātas un iegūtu saprātīgu virzību, cilvēkam skaidri jāapzinās, ko viņš grib, un runā jānoformē savas darbības mērķis. Kad cilvēks saka: «Šodien iešu uz teātri» vai «Vairs nelasīšu naktīs» — viņš izsaka savas darbības mērķi, mērķi, kas «nosaka darbības veidu un raksturu» (K. Markss).

Cilvēka gribas darbībām ir principiāla atšķirība no tā saucamajām dzīvnieku saprātīgajām rīcībām. Pakļaujoties instinktam, daudzi dzīvnieki (bebri, vāveres, vilki), kukaiņi (lapsenes, bites, vaboles) veic veselu virkni dažkārt ļoti sarežģītu darbību, tomēr neviens dzīvnieks nezina, ko viņš grib un kāpēc rīkojas tieši tā, bet ne citādi. Dzīvnieka uzvedību nosaka viņa bioloģiskās vajadzības.

Cilvēka griba tieši parādās viņa darbībā, t. i., viņa muskuļu darbā, muskuļu un nervu spriegumā, jo ceļā uz mērķi cilvēkam jāpārvar dažādi šķēršļi, ārējie (attālums, ceļa grūtības) vai iekšējie (fizisks vājums, apātija). Jo vairāk šķēršļu un jo spēcīgāka cilvēka vēlēšanās mērķi sasniegt, jo lielāks muskuļu un nervu sasprindzinājums vajadzīgs gribas darbībai. Šo sasprindzinājumu cilvēks pārdzīvo kā gribas piepūli.

Gribas sasprindzinājuma stāvokli cilvēks izjūt arī tad, ja ir vajadzība bremzēt savu darbību un citas savu pārdzīvojumu vai vēlmju ārējās izpausmes. Izturība, pašsavaldīšanās, atteikšanās no vēlmēm, kas ir pretrunā ar sabiedriskās nozīmības ziņā augstākiem motīviem, arī prasa gribas sasprindzinājumu, piepūli, t. i., īstu gribas darbību.

Tā kā mērķis, kura sasniegšanai cilvēks virza savu darbību, atpaliek no brīža, kad rodas vēlme to sasniegt, cilvēkam domās ir nepieciešams priekšstatīt šo mērķi, ielūkojoties nākotnē, un nepieciešams virzīt savu darbību tā sasniegšanai.

Cilvēks iedomājas iespējamos ceļus un līdzekļus mērķa sasniegšanai, pārdomā virzību pa katru ceļu, iedomājas visus iespējamos šķēršļus, ar kuriem tas var sastapties, pārdomā to pārvarēšanas veidus. Viņš jau iepriekš novērtē to efektivitāti un atbilstību viņa iespējām.

No tā jāsecina, ka gribas darbībā jāizmanto verbālā domāšana, atmiņa, iztēle un ieaudzinātās jūtas, jo mērķim, kuru sev izvirza cilvēks (vai pieņem citu ieteikumu), jābūt gribētam, pievilcīgam,

citādi tas nerosinās cilvēka gribas piepūli.

Lielais iedvesmojošais mērķis kalpot savai tautai mudināja revolucionāros pagrīdniekus, bet vēlāk partizānus, cīnītājus frontē un ienaidnieku aizmugurē Lielā Tēvijas kara laikā pārvarēt neredzētas un it kā neizturamas grūtības. Lieli mērķi rada spēcīgu gribu.

Milzīga nozīme izvirzītā mērķa sasniegšanas ceļu un līdzekļu izvēlē ir jūtām.

Gribas darbības akta noslēgums vienmēr ir saistīts ar kādām jūtām, pārdzīvojumiem. Izvirzītā mērķa, īpaši liela un tāla mērķa sasniegšana cilvēkam rada prieku, gandarījumu, lepnumu. Viņš pārliecinās par saviem spēkiem un iespējām un tāpēc izvirza sev jaunus, vēl lielākus mērķus un gatavojas jaunai gribas piepūlei. Neveiksme, neizdošanās vēlamā mērķa sasniegšanā cilvēkā rada neticību sev, skumjas un apbēdinājumu, dod triecienu patmīlībai. Cilvēks var kļūt piesardzīgs un nedrošs.

Darbības mērķa izvēli, ievirzi tā sasniegšanai nosaka personības vispārīgā virzība: intereses, slieksmes, uzskatu un pārliecību sistēma.

Gribas kā sabiedriski audzināta cilvēka apzinātas darbības izpratne atspēko dažādus ideālistu mēģinājumus piedēvēt gribai kaut kādu autonomu, iedomātu brīvību, t. i., it kā pilnīgu neatkarību no sabiedrības, kurā cilvēks dzīvo, no prasībām. F. Engelss rakstīja: «Brīvība slēpjas nevis iedomātā neatkarībā no dabas likumiem, bet gan šo likumu izzināšanā un uz to pamatotā iespējā likt dabas likumiem plānveidīgi darboties noteiktu mērķu sasniegšanai ... Gribas brīvība tātad nenozīmē neko citu kā spēju lemt, zinot lietas apstākļus.»[65]

GRIBAS DARBĪBAS RAŠANĀS UN ATTĪSTĪBA

Analizējot bērnu gribas darbības dažādos viņu attīstības posmos, pārliecināmies par to, ka griba neveidojas atrauti no vispārīgā personības attīstības procesa.

I. Sečenova, I. Pavlova, N. Krasnogorska, E. Asratjana, K. Bi-kova, A. Pšoņika, A. Rogova un daudzu citu darbi pierāda, ka bērna gribas attīstībair nosacījuma refleksu veidošanās process, bet gribas darbības būtība atklājas ģenētiski, to pētot kā cilvēka un apkārtējas pasaules mijiedarbības specifisku formu.

Balstoties uz I. Sečenova mācību par kustību un jušanas savstarpējam attiecībām, A. Zaporožecs sīki raksturojis procesu, kā rodas tīšas kustības un gribas darbības, kuras veidojas uz netīšo kustību un darbību pamata.

Tīšās kustības, t. i., kustības, ko dzīvnieks izdara «pēc paša velēšanas», izveides pamatā ir noteiktas, pozitīvi pastiprinātas kustību reakcijas veidošanās. Tā rezultātā pati kustība jeb muskuļu reakcija kļūst dzīvniekam par tādu nosacījuma kairinātāju, kam sekojis pozitīvs pastiprinājums. Tā, piemēram, ja pēc ķepas pacelšanas, ko izraisījis eksperimentators, suns kā pastiprinājumu saņem barību, viņš pēc

vairākkārtēja atkārtojuma pats, gaidot pierasto pastiprinājumu, sāk bez arējas iedarbības celt ķepu. Tagad kustība ir kļuvusi tīša.

Tādējādi kustība, kura sākumā izraisījās kā reakcija uz kādu ārējo iedarbību un saņēma «taustāmu» pastiprinājumu, tagad dzīvniekam klust par veļama pastiprinājuma iegūšanas līdzekli.

Bērna tīšo kustību attīstības analīze (N. Figurins, M. Denisova, N. Sčelovanovs, N. Aksarina, N. Krasnogorskis u. c.) parāda, ka pāreja no bērna netīšajām kustībām uz tīšām ir tieši saistīta ar diferencēto kinestētisko sajūtu attīstību. Pozitīvi pastiprināto kustību sajūtas nostiprinās. Vēlēšanās saņemt to, kas bijis pastiprinājums (rotaļlietu, konfekti), mudina gadu vecu bērnu izdarīt iemācīto kustību. Tā nav virzīta tieši uz pievilcīgo priekšmetu, bet ir priekšnosacījums tā saņemšanai.

Bērns (11 mēn.), atdarinādams vecmāmiņu, iemācījies salikt rokas ar plaukstām kopā (lūguma žests). Vecmāmiņai ļoti patika šādi mazdēla sasniegumi, un viņa pēc katras, šādas kustības cienāja viņu ar konfekti. Drīz vien Aļoša pats sāka šādi salikt rokas, kad vēlējās saņemt gardumu. Kad vecmāmiņa šo sasniegumu pastiprināja ar vārdu «palūdz!», zēns sāka lietot šo kustību arī citās situācijās. Pēc mēneša apmācības Aļoša salika rokas, kad gribēja, lai viņu paņem klēpī, lai dabūtu kādu interesantu lietiņu no tēva galda vai atbrīvotu gultas režģī iestrēgušo kāju.

No tā var secināt, ka bērna izdarītajai kustībai jāiegūst signāla nozīme, tad radīsies tīša kustība. Tikai šādos apstākļos iepriekš nesajūtamas kustības klust sajūtamas. Tās sagatavo tīšo kustību rašanos. «Var uzskatīt,» raksta A. Zaporožecs, «ka kustību sajū-tamība ir ne tikai to norises obligāts pavadonis, bet arī nepieciešams nosacījums. Pirms pārvēršanās tīši vadāmā kustība kļūst sajūtama (vienalga, vai pēc tās tiešām vai netiešām pazīmēm) .»'

Vārda kā signāla, kas nosauc bērnam jau pazīstamu un noteiktā kustību vai kinētisko sajūtu sistēmā saglabajušos darbību, ieviešana virza uz vispārinājumu un līdz ar to uz atraku un veiksmīgāku bērnam pazīstamās darbības un kustības pielietojumu dažādās dzīves situācijās.[66] Bērns arvien patstavīgak sāk apzīmēt savu darbībuun tās mērķi ar vārdu («dod», «aizlīdīšu», «iešu», «atnesīšu»). Šāda darbība iegūst mērķtiecīgu raksturu, kļūst apzināta, saprātīga un tālāk veidojas ka gribas darbība.

Pēc gribas materiālistiskā skaidrojuma, ko dod refleksu teorija, gribas darbības savā sarežģītība un nozīmīguma tiek aplūkotas kā tādas, kam piemīt visiem psihiskajiem procesiem kopīga reflektoriska daba. Tādējādi paveras reālas iespējas bērnu gribas izpētei un audzināšanai.

Ir zināms, ka mazu bērnu nervu procesi ir nelīdzsvaroti, pie tam ierosas procesi ir spēcīgāki neka aiztures procesi. Aizture veidojas

visas bērnības laikā un ir atkarīga no smadzeņu garozas funkcijām, tātad attīstības pakāpes.

Garozas, tās kustību un īpaši runas zonas morfoloģiskā un funkcionālā veidošanās notiek sevišķi intensīvi bērna dzīves pirmajos gados, radot labvēlīgus priekšnosacījumus nervu procesu līdzsvarošanai.

Tūlīt pēc piedzimšanas mazulimjāpierod pie ēšanas, gulēšanas režīma, jāpacieš nepatīkamā pārtīšana. Vēlāk bērns mācas prasīties, manipulēt ar rotaļlietām, atkārtot cilvēku runas skaņas un vārdus, ko izsaka pieaugušie. Tā tiek vingrināta bērna nervu darbība, izveidojas ierosas un aiztures procesu līdzsvarotības sākotnējās formas, bez kā nav iespējama psihisko procesu attīstība.

Tomēr zemgarozas veidojumu paaugstināta ierosināmība bērniem saglabājas visā mazbērna un pirmsskolas vecuma. Tikai pakāpeniski tā sāk pakļauties garozas aizturošai funkcijai.

Tā kā gribas darbību pamata vienmēr ir «runas komponents» (N, Krasnogorskis), bet maziem bērniem tas vēl tikai veidojas, dabiski, ka mazuļa darbības nevar būt tikpat sapratīgas un mērķtiecīgas kā pieauguša cilvēka gribas darbības. Šos ierobežojumus, ko rada ar vecumu saistītās mazu bērnu nervu darbības īpatnības, pastiprina arī bērna praktiskā bezpalīdzība. Lūk, kāpēc bērna saprātīgas gribas veidošanas ir tieši saistīta ar visu viņa fiziskas un garīgās attīstības procesu.

GRIBAS ATTĪSTĪBA DAŽĀDOS BĒRNĪBAS PERIODOS

AGRĀ BĒRNĪBA

Gribas darbības aktu fizioloģiskie mehānismi

Vēl nedzimis bērns izdara kustības ar rokām, kājām, ķermeni, galvu. Šīm kustībām ir beznosacījuma refleksu izcelsme. Tās rodas kā atbilde uz dažādiem, pirmām kārtām taktilajiem kairinātājiem. Mātes neērtā poza, kas rada spiedienu uz augli, izraisa viņa atbildes reakciju nesakarīgu kustību veidā; šāds kustību raksturs saglabājas bērnam arī pirmajās nedēļās pēc piedzimšanas. Uz jebkuriem ārējiem vai iekšējiem kairinātājiem mazulis atbild ar plaši iradiētu nervu ierosu, kas izpaužas dažādās haotiskās kustībās. Pirksti, kas sažņaugti dūrītēs, izstiepjas un atkal sažņaudzas, rokas vicinās, saliecas locītavās; tādas pašas kustības mazulis izdara ar kājām, saliecot tās ceļos un gurnu locītavās; kustas kāju pirksti, sejā mainās grimases, piere savelkas krunkās, acis vēršas uz dažādām pusēm (A. Peipers).

Šādām netīšām kustībām ir haotisks raksturs, un tās ir absolūti nevadāmas.

Tomēr jau pēc 10 dienām bērns sāk fokusēt acu asis, skatoties uz degošu punktu (lampu). Pirmā dzīves mēneša beigās bērns var ar skatienu sekot viņa acu priekšā lēni kustošam, spīdošam spožam priekšmetam. «Parādība atkārtojas ne vienreiz, ne divreiz, bet tūkstoš reižu ... un, lūk, bērns iemācās skatīties» (I. Sečenovs).

Drīz vien abu acu koordinētām kustībām (konverģencei) pievienojas galvas, pēc tam ķermeņa pagriešana, bet pēc 4 mēnešiem — arī roku kustības. Bērns mācās saķert pievilcīgu un aizsniedzamu priekšmetu, un jau pēc divām nedēļām viņam tas izdodas. Pirmā dzīves gada beigās bērna kustības kļūst sarežģītākas: viņš pieceļas kājās, atspiežoties uz sētiņas malām, vai, turoties pie mēbelēm, pārvietojas pa istabu, dodas turp, kur atrodas viņu interesējošais priekšmets, pieliecas, dabū no kastes savu lelli, izņem to, krata, aijā.

Bērna kustības iegūst noteiktu virzību, precizitāti un saskaņotību. Tomēr tamlīdzīgas kustības un darbības vēl nevar saukt par gribas izraisītām, jo tās nav virzītas uz apzināti izvēlēta mērķa sasniegšanu. Bērns līdz gada vecumam taču nepārvalda runu. Tomēr gadu veca bērna kustībām, kas izstrādātas uz saglabājušos muskuļu sajūtu pamata, ir visas tīšo kustību pazīmes (A. Zaporožecs).

Pētījumi (N. Figurins, M. Deņisova, N. Ščelovanovs, N. Aksa-rina, R. Lehtmane-Abramoviča, J. Bibanova u. c.) parāda, ka tīšo kustību un vēlāk arī gribas darbības aktu attīstībā ļoti liela nozīme ir bērna manipulācijām ar priekšmetiem jeb priekšmetiskajām darbībām.

Kad bērns iemācās staigāt, paplašinās to priekšmetu loks, ar kuriem bērns manipulē, bet viņa veiktās darbības kļūst sarežģītākas. Tādas darbības kā apļu uzlikšana uz koka nūjas un torņa celšana no klucīšiem prasa zināmu precizitāti un kustību secību. Rotaļas ar ielikšanu, primitīva māju vārtu konstruēšana no klucīšiem vingrina bērnus secīgi veikt veselu virkni precīzu un koordinētu kustību. Bērns arvien biežāk gūst panākumus, kas kļūst par piepūles spēcīgu emocionālu pastiprinājumu. Darbības un kustības bērns tagad veic ar pieaugošu precīzu virzību.

Iesizdams ar nūjiņu pa metāla spainīti, bērns rada noteiktu skaņu. Tagad viņš to jau izraisa speciāli, neatlaidīgi atkārtojot vienas un tās pašas kustības.

Borja (1 g.) 84 reizes pēc kārtas atvēra un atlaida metāla kafijkannas vāku. Atsperes iedarbībā vāciņš krita, katru reizi radot skaļu klikšķi. Bērns nodrebēja un atkal atvēra vāciņu. Viņš it kā vēl un vēlreiz pārbaudīja savas kustības saistību ar vāciņa krišanu un skaņu..

Kostja (1 g. 1 mēn.) sita ar tējkaroti pa glāzi un katru reizi ieklausījās stikla skaņā, kas sekoja viņa kustībai. Reiz viņš iesita ar karoti pa stiklu, bet skaņu nedzirdēja. Bērna sejā parādījās izbrīns.. Viņš vēlreiz iesita ar karoti. Atskanēja slāpēts troksnis. Atkal izbrīns. Bērns, protams, nevarēja zināt, ka otra viņa roka, kuru viņš bija uzlicis uz glāzes, apslāpēja skaņu, kas vienmēr bija sekojusi pēc pazīstamās kustības. Izveidojušās iedarbības un iegūto rezultātu sistēmas pierastās secības izjaukšana izraisa izbrīnu, t. i., orientējošu reakciju.

Bērns salīdzina savas izdarītās darbības rezultātu ar gaidāmo (atgriezeniskās aferentācijas parādība, ko atklājis P. Anohins). Šāda gaidāmā rezultāta paredzēšana raksturo bērna kustības un darbības kā virzītas, tīšas.

Otrajā dzīves gadā, veicot darbības ar priekšmetiem, liela nozīme ir atdarināšanai. Atdarinot atsevišķas pieaugušo darbības,, bērns aijā lelli, tīra tai muti ar lakatiņu, slauka grīdu. Tātad bērns ir izdalījis uztveramo objektu (pieaugušā kustība) un, pakļaujot savas kustības uztveramajam paraugam, mācās tās vadīt. Darbību atdarināšana pēc parauga visprecīzāk izpaužas bērnu pirmajās rotaļās (F. Fradkina, T. Jendovicka, V. Zinčenko, G. Kisļuka, A. Poļakova).

Bērna tīšo darbību attīstībā liela nozīme ir tam, ka bērns iemācās staigāt un pieaug viņa fiziskā patstāvība.

Sasniedzot vēlamos rezultātus, bērns pārliecinās par savām iespējām, saviem spēkiem. Vēlēdamies iepazīt lietas, ko viņš ierauga, bērns tiecas pie tām, kāpj uz krēsliem, palien zem galda, atver skapju durvis, kastes, vākus. Viņš veic daudz dažādu kustību un darbību ar priekšmetiem: izvelk, iestumj, izrauj, nes, pārlauž, grūž, saliek. J. Bibanova novēroja 37 darbības, kuras veica bērns otrajā dzīves gadā. Bērns apgūst savas darbības un redz, ka lietas viņam pakļaujas. Pat

cilvēki, ar kuriem bērns pastāvīgi: ir saskarsmē, sāk viņā ieklausīties. Meitene «grūž» māti, un ta

aizbēg. Bērns izrauj savu roku no pieaugušā rokas un iet pa ielu «pats» — viņš izdarījis tā, kā gribējis. Viņš velk aiz rokas vecmāmiņu un ved pie savas celtnes, un vecmāmiņa iet viņam līdzi

Runas nozīme tīšās darbības attīstībā

Ar otrā dzīves gada otro pusi un it īpaši trešajā gadā bērns sāk pārvaldīt runu. Runas ietekmē tīšās darbības pārvēršas par gribas darbībām.

Pirmie uzdevumi, ko pieaugušais dod pusotra gada vecam bērnam, prasa no viņa darbības izpildi pēc vārdiskas pavēles: «Iedod lelli», «Noliec lāci», «Atnes vecmāmiņai brilles».

Izšķiroša nozīme bērna gribas darbību veidošanās procesā ir noturīgas, aktīvas reakcijas izstrādāšanai uz diviem galvenajiem vārdiskajiem signāliem: uz vārdu «vajag», kas prasa darbību pat tad, ja bērns to nevēlas, un uz vārdu «nedrīkst», kurš aizliedz darbību, t. i., prasa citu ierosu aizturi, savaldību. Atkarībā no lā, kā pieaug bērna patstāvība, šie pamata signāli, kurus papildina atļaujošais vārds «drīkst», kļūst par saprātīgas audzināšanas galvenajiem līdzekļiem bērna darbības vadīšanā.

Tā kā uz pirmsskolas vecuma beigām bērnu patstāvība ievērojami pieaug, viņi arvien biežāk un biežāk sastop šos signālus, kuri pakāpeniski iegūst vispārinātu nozīmi. Vecākā skolas vecuma bērniem šie signāli kļūst arī par pašregulācijas pamatu. Bērns rīkojas, pakļaujoties zināmiem noteikumiem, un, kaut arī viņam negribas dzert rūgtas zāles, viņš dzird signālu «vajag» un veic šo darbību, nomācot negatīvās izjūtas. Tās ir pirmās elementārās bērna gribas izpausmes.

Fiziologu pētījumi un V. Jakovļevas speciālais darbs parāda, ka aiztures reakcija uz vārdisku signālu īpaši grūta maziem bērniem, sevišķi tad, ja prasība kaut ko nedarīt (pie sarkanās gaismas nenospiest zvana pogu) tiek dota vienlaicīgi ar pretēja rakstura signālu (pie zaļās gaismas — nospiest zvana pogu). Parasti līdz 3 gadu vecumam līdzīgu diferencētu reakciju uz vārdiskiem signāliem no bērna panākt neizdodas.

Dabiski, ka vārdi, kuri rosina darbībai («vajag») vai to aizliedz («nedrīkst»), bērna apziņā iegūst signāla nozīmi tikai tajā gadījumā, kad viņa darbība saņem pastāvīgu lietišķu pastiprinājumu. Ja māte saka «nedrīkst», bet bērns turpina raustīt elektriskās lampas vadu vai, nepievēršot uzmanību prasībai «vajag», aizskrien, nesavācis rotaļlietas, un šāda prasību neizpilde paliek bez jebkādām sekām, bērnam

neizveidojas vajadzīgais uzvedības stereotips — pozitīvs paradums. Viņš nepierod aizturēt savas momentānās iegribas.

Vārdiskā signāla pastiprinājums ir ne tikai pieaugušā cilvēka reakcija, bet arī pati bērna veiktā darbība un tās rezultāts. Ja pie vārda «nedrīkst» pieaugušais panāk, ka bērns pārtrauc iesākto darbibu: kliedzienus, skraidīšanu, palaidnības, — šis vārds iegūst iedarbīga signāla nozīmi.

Mazam bērnam ir daudz grūtāk pakļauties prasībai kaut ko nedarīt nekā pavēlei darīt kaut ko citu. Šo mazo bērnu īpatnību saprātīgi audzinātāji prasmīgi izmanto. Zinot mazu bērnu ļoti spēcīgo ietekmējamību, t. i., viņu darbības vieglu pakļaušanos citu, vecāku cilvēku gribai, pedagogs cenšas jebkuru savu prasību, pat aizliegumu, izteikt nevis negatīvā, bet pozitīvā formā.

Vecmāmiņa atnākusi uz dārziņu pēc Ļaļas (2 g. 5 mēn.), bet nekādi nevar viņu apģērbt. Ļaļa kliedz, sper ar kājām un neliek rokas mēteļa piedurknēs. Vecmāmiņa dusmojas un pieprasa, lai Ļaļa nekliedz, nepalaidņojas, nesit kājas. Meitene neapvaldās, bet kliedz vēl skaļāk.

Pienākusī audzinātāja mierīgi saka: «Ļaļa grib pati uzvilkt zābaciņus! Viņa mums jau liela. Uzvelc zābaciņus un parādi vecmāmiņai,, kā tu esi iemācījusies to darīt.» Meitene labprāt izpilda prasīto.

Bērna nervu sistēmas tips un viņa niecīgā dzīves pieredze var vai nu atvieglot, vai arī apgrūtināt vajadzīgās reakcijas rašanos uz pieaugušo prasībām un tās nostiprināšanos. Bērns ar inertu nervu sistēmu bieži nedzird audzinātāja vārdus, spītējas, ir kaprīzs, nevēlas izpildīt tā prasības. Katra viņa mazā «uzvara», t. i., nepakļaušanās signāliem «vajag» un «nedrīkst», nostiprina tādu viņa attiecību stilu ar apkārtējiem pieaugušajiem, kas kaitē visai viņa tālākajai attīstībai.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Pirmsskolas vecuma bērna gribas darbības vispārīgs raksturojums

Trīsgadīgu līdz piecgadīgu bērnu uzkrātā pieredze nodarbībās ar dažādiem priekšmetiem un viņu veiksmes praktiskajā darbībā rada labvēlīgus nosacījumus, lai viņos rastos pārliecība par saviem spēkiem, patstāvības izjūta. Apzinoties savas pieaugušās iespējas, bērns sāk sev izvirzīt arvien drosmīgākus un daudzveidīgākus mērķus. To veikšanai viņam jāpieliek arvien lielāka piepūle un jāiztur arvien ilgāks savu nervu un fizisko spēku sasprindzinājums. Katrs jauns panākums nostiprina bērnā lepnu un priecīgu savu iespēju apziņu. Tas izpaužas vārdos «es pats», «es varu», «es gribu» un «es negribu», kurus tik bieži

izrunā bērns šajā vecumā. Arvien biežāk un drošāk bērni piepilda savas daudzveidīgās vēlmes un iedomas.

Pirmsskolas vecuma bērni parasti ir ļoti aktīvi.

Lai izpildītu kādu pieaugušā uzdevumu (aplietu puķes, palīdzētu vecmāmiņai utt.), bērnam nākas aizturēt savas vēlmes un pārtraukt tajā brīdī interesantu nodarbību. Tas ir bērna topošās gribas treniņš.

Ļoti daudzveidīgi šajā periodā kļūst arī tie mērķi, kuru sasniegšanai bērns virza savu piepūli. Bērns var tiekties pēc mērķa, t. i., iedomāties, bet ne uztvert vēlamo. Piemēram, iztēlojoties, kā viņš pēc mēneša piedalīsies svētkos, piecus līdz septiņus gadus vecs bērns centīgi gatavojas rūķa, lāča, kazlēna lomas tēlošanai.

Sī mērķa attālināšana prasa izturību. Attālināts vēlamais mērķis mazulim nav sasniedzams. Piepūle, ko viņš pielicis, lai kaut ko panāktu, tūdaļ jānostiprina ar gūto panākumu. Plānojot tālāku mērķi, sešus septiņus gadus veci bērni var izturēt gribas sasprindzinājumu daudz ilgāku laiku. Tā pirmsskolas vecuma bērns vingrinās pacietībā. Viņa griba kļūst arvien izturīgāka.

Pirmsskolas vecuma beigās bērns sāk sapņot par to, kas viņš būs, un dažos gadījumos iztēlotais mērķis rosina bērnu veikt tādas darbības, kas viņam nesagādā sevišķu apmierinājumu. Piemēram, vēlēdamies kļūt par jūrnieku, lidotāju, kosmonautu, daudzi zēni šajā vecumā sāk regulāri veikt rīta rosmi, mācās peldēt, lēkt. Daži pat mēģina mācīties «būt drosmīgi». Saņemot saviem spēkiem un iespējām praktisku pastiprinājumu ikdienas dzīvē, bērns skolas vecuma beigās iegūst zināmu patstāvību un ticību sev.

Tomēr ļoti bieži, nepārdomājot iesākto, bērni neparedz visus tos šķēršļus un grūtības, kas viņiem radīsies, cenšoties ieceri realizēt, un nespēj novērtēt savus spēkus, prasmes, zināšanas. Seit parādās pirmsskolas vecuma bērnu impulsivitāte, pietiekami attīstītas domu analīzes, gaidāmās darbības kritiska vērtējuma trūkums. Bērni izdomājuši celt būdu, atnesuši mietus, bet egļu zari uz tiem neturas, slīd nost, visa celtne sagāžas ... Ko darīt? Ja pieaugušais laikus nenāk palīgā, bērni viegli zaudē interesi par šo darbību un atsakās no izvirzītā mērķa.

Tāpat kā jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, sešus septiņus gadus veciem bērniem gribas darbību izpildē liela nozīme ir atdarināšanai. Taču sešu septiņu gadu vecumā atdarināšana kļūst nosacīti reflektoriska, tīši vadāma darbība.

A. Zaporožeca, A. Kirillovas, A. Poļakovas un T. Jendovickas pētījumi pierāda, ka, bērnam augot, arvien lielāku nozīmi iegūst pieaugušā vārdiskā instrukcija, kas rosina bērnu veikt viņam uzdoto darbību. Arvien mazāka nozīme ir pieaugušā darbības bezierunu kopēšanai, kuru bērns uztver kā atdarināšanas cienīgu paraugu.

Tomēr salīdzinošā izpētē iegūtie dati par pirmsskolas vecuma

bērna darbībām pēc parauga un pēc vārdiskas instrukcijas liecina, ka šīs attiecības ir maināmas. Lielā mērā tās, acīm redzot, nosaka pati darbības izpilde (tās sarežģītība) un bērna iepriekšēja sagatavošana (G. Kisļuka, N. Dimanšteins).

Pirmsskolas vecuma bērniem būtiski izmainās arī pats gribas darbības process. Mazulis parasti uzreiz sāk izpildīt prasību (lēciens, secīga dažādu aparāta slēdžu nospiešana atbilstoši signāliem), bet pirmsskolas vecuma bērnam iepriekšējās orientācijas posms par gaidāmo darbību ir izteiktāks (Z. Boguslavska, O. Ov-čiņņikova).

Veicot praktiskas izmēģinošas darbības, bērns it kā iepazīstas ar gaidāmo darbu, sagatavojas tā veikšanai. Vecākiem bērniem (7 — 8 gadi) pietiek tikai ar redzes orientāciju dotā uzdevuma apstākļos, lai pēc tam uzreiz veiktu visu vajadzīgo darbību virkni.

Sāda veicamās darbības sagatavošanas fāze liecina par šīs darbības regulēšanu ar domāšanas plīdzību. Jo mazāks bērns, jo vairāk viņam darbības veikšanas laikā vajadzīgi norādījumi, pieaugušā palīdzība. Ja šī palīdzība ir nevis visas darbības, bet atsevišķu elementu izskaidrojums un darbība tiek veikta pakāpeniski (t. i., soli pa solim), tad audzinātājs neizbēgami aizkavē bērnu darbību tajās īsajās saiknēs, kas raksturo izpildīšanas darbību un bērna nenobriedušo domāšanu.[67]

Skaidri redzams, ka šāda apmācība darbībai negatīvi ietekmē bērnu patstāvības attīstību. Viņi pierod pie izpildošām darbībām, gaida norādījumus un neapgūst darba kopīgo metodi. Līdzīgus faktus pārliecinoši atklāj, piemēram, jaunāko klašu skolēnu apmācības darba izpēte (I. Freitāgs, O. Gončarova, E. Faraponova,

I. Rozanovs u. c).

Pirmsskolas vecuma bērniem krasi pārveidojas gribas darbību motīvi. Trīsgadīgiem bērniem motīvs un mērķis praktiski sakrīt, bet piecu līdz septiņu gadu vecumā ierosa arvien skaidrāk izpaužas kā viens no izšķirošajiem nosacījumiem, kas nodrošina stabilu un ilgstošu bērna gribas sasprindzinājumu.

T. Giņevskas pētījumi liecina, ka, liekot bērnam lēkt bez jebkāda uzdevuma vienkārši norādītajā attālumā (līdz līnijai, kas novilkta uz grīdas), lēciena tālums un tā struktūra ir daudz zemāka nekā tad, ja to pašu kustību bērns veic, iedomājoties sevi par lēkājošu zaķi vai sportistu-tāllēcēju. Z. Manuiļenko pētījumos atklājās, ka pat trīs četrus gadus vecs bērns pēc pieaugušā rīkojuma spēj izturēt nekustīgā pozā vidēji 18 sekundes. Taču, iedomājies sevi par sargkareivi, viņš saglabā nekustīgumu 88 sekundes. Piecus sešus gadus veci bērni saglabā šādu pozu 312 sekundes, bet sargkareivja lomā — 555 sekundes. Vecākajiem pirmsskolas vecuma bērniem šī atšķirība mazliet izlīdzinās.

Māka valdīt pār sevi (piemēram, neskatīties uz interesējošu

priekšmetu) arī ievērojami izmainās atkarībā no motīva, kas ierobežo vienu vai otru bērna darbību. Pēc N. Matjušinas datiem, visspēcīgākais motīvs, kas rosina bērnu veikt analoģiskas prasības, ir gaidas saņemt apsolīto balvu, vājāks motīvs — gaidāmais sods (piemēram, izslēgšana no spēles), bet visvājākais motīvs — bērna dotais vārds un pieaugušā aizliegums.

Viens no motīviem, kas pirmsskolas vecuma beigās iegūst noteiktu nozīmi (tas īpaši palielinās nākošajā bērnības posmā), ir gaidas no audzinātāja un biedriem saņemt savas darbības vērtējumu. Nevēlēdamies būt sliktāks, vārgāks par biedriem, bērns var parādīt nozīmīgu gribas piepūli, izturību un piespiest sevi mierīgi aiziet pie zobārsta, nobraukt no ļoti augsta kalna un piedalīties viņam netīkamajā telpas uzpošanā.

Zinot dažādu motīvu, kas rosina bērnu gribas piepūli, iedarbības spēku, piedagogam ir iespējams smalki «instrumentēt» savu iedarbību uz dažādiem bērniem, izraisot viņos nepieciešamo gribas darbību.

Prast izraisīt uz bērnu visvairāk iedarbojošos motīvu — tas nozīmē piespiest viņu aktivizēt savu gribu, virzot to uz tiem mērķiem, kuru sasniegšanu pieaugušais uzskata par lietderīgu un nepieciešamu, lai audzēknī attīstītu pozitīvas rakstura īpašības.

Gribas darbības īpatnības pirmsskolas vecumā

No pirmskolas vecuma bērna gribas darbības īpatnībām īpašu ievērību pelna tādas īpatnības kā spītība, kaprīzes, negatīvisms.

Atšķirībā no neatlaidības, t. i., tādas gribas īpašības, kas izpaužas tad, ja gribas piepūle ieilgst, ļaujot pārvarēt lielas grūtības, kas rodas ceļā uz apzināti izvirzītu mērķi, spītība ir nesaprātīgas gribas izpausme. Bērni atsakās veikt to, ko prasa pieaugušie, vai arī cenšas izdarīt noteikti pa savam prātam, rīkojoties bez jebkāda pārdomāta un patiesi vēlama mērķa. Šādu izpausmju vienīgais motīvs ir savas gribas un apkārtējo prasību pretstatījums.

A. Larins savā pētījumā parādīja, ka spītība rodas kā bērna pašaizsargāšanās reakcija, kad bērna brīvību un patstāvību krasi ierobežo, kā arī tad, ja bērnu atstāj pilnīgi bez uzraudzības. Paradums darboties tikai atbilstoši savai vēlmei attīsta spītību.

Negatīvisms ir spītības galējā pakāpe. Tas izpaužas bērna vispārīgā protestā, noraidot jebkuru pieaugušā prasību. Bērni pieaugušo prasībām pretstata savas vēlēšanās, spriedumus, mērķus: «Ej gulēt,» saka māte. «Neiešu,» atbild dēls. «Izslēdz radio,» — bet bērns speciāli uzgriež to skaļāk. Jo vairāk pieaugušais uzstāj, jo bērns niknāk pretojas, aizstāvot savas aplami izprastās tiesības un patstāvību darbībā, spriedumos, rīcībā.

Tuvas spītībai ir arī bērnu kaprīzes, t. i., savu vēlēšanos maiņa bez iemesla un neatlaidīga cenšanās panākt to izpildīšanu. Jebkurš šķērslis, pieaugušā atteikšanās izpildīt šīs prasības izraisa asu emocionāli negatīvu bērna reakciju: raudas, kliedzienus un jaunu, reizēm gluži pretēju un bezjēdzīgu prasību rašanos.

Spītība un kaprīzes ir nepareizas audzināšanas rezultāts, t. i., tās pieredzes rezultāts, kas radusies saskarsmē ar pieaugušajiem, ko bērns apguvis savos 4—7 gados. Tomēr jāņem vērā, ka visi bērni (sākot ar mazbērna vecuma vidu) tiecas pēc patstāvības.

Atbilstoši bērna pieredzes bagātināšanai, atbilstoši viņa attīstībai pieaug vēlēšanās rīkoties pēc sava prāta, parādīt savu iniciatīvu, tādējādi zināmā mērā nepakļauties pieaugušajiem.

Var novērst pieaugušo un bērnu sadursmes, konfliktus, ja no-agras bērnības bērni pierod pakļauties pieaugušo prasībām un ja šīs prasības vienlaikus kļūst arvien sarežģītākas. Šādos gadījumos bērni paši pārliecinās par to, ka pieaugušie rēķinās ar viņu iespēju palielināšanos, t. i., atzīst viņus par «lieliem». Taču, ja bērni no mazām dienām pierod, ka tiek izpildīta jebkura, pat vismuļķīgākā viņu vēlēšanās, kas izjauc ģimenē nostiprinājušos paradumus, viņiem izveidojas stingrs stereotips saskarsmē ar pieaugušajiem, kuru var izteikt ar formulu: «Iegribēšu — paraudāšu — dabūšu». Tā rodas lieliski apstākļi, lai veidotos spītība, negatīvisms, patvaļa. Šāds uzvedības tips attiecībā uz pieaugušajiem (vispirms uz tuviniekiem) neizbēgami nostiprinās arī atbilstošajās bērna rakstura iezīmēs.

Kā liecina V. Gorbačovas pētījumi un bērnudārzu labāko audzinātāju darbs, bērna pareizas uzvedības organizācijā liela nozīme ir stingrai prasību izveidei ģimenē un bērnudārzā.

Bērnu gribas darbību vadīšana, t. i., viņu gribas audzināšana, protams, prasa nevis viņu vēlmju, iedomu, iniciatīvas apspiešanu, bet gan bērnu organizēšanu, viņu gribas piepūles, enerģijas virzīšanu uz saprātīgu un sasniedzamu mērķu sasniegšanu. Jo mazāks bērns, jo viņš vairāk ierosināms, jo mazāk prot savaldīties un pārvarēt grūtības, jo lielāka nozīme bērna gribas attīstībā ir audzinātāja izvirzīto prasību līmenim. Tas nozīmē, ka ir jābūt atšķirīgai to uzdevumu sarežģītībai, kuru veikšanai bērns virza savu piepūli, un izvirzītā mērķa sasniegšanai nepieciešamā gribas sasprindzinājuma ilgumam.

Atšķirīgai jābūt arī pieaugušā palīdzībai. Reizēm tai jāaprobežojas ar mērķa nosaukšanu: «Būtu labi, ja tu vecmāmiņai kā dāvanu kaut ko uzzīmētu.» Reizēm ir nepieciešams bērnam palīdzēt noteikt arī ceļus mērķa sasniegšanai: «Vari uzzīmēt, kā mēs braucām ar slēpēm pa mežu.» Ja izraudzītais mērķis ir grūts un audzinātājs redz, ka bērns nevar izturēt sasprindzinājumu, ka viņš ir noguris, vajag viņam sniegt nemanāmu praktisku palīdzību tā, lai bērns redzētu savas gribas piepūles galarezultātu.

Reizēm ir mērķtiecīgi ierosināt bērnam atpūsties un pabeigt darbu vakarā vai nākamajā dienā. Taču visos apstākļos īpaša nozīme ir pozitīvajam vērtējumam, ar kuru pieaugušais pastiprina gribas piepūli, kuru bērns parādījis darbošanās procesā. Ir svarīgi atbalstīt pašu bērna veicamās darbības procesu, viņa vēlēšanos sasniegt izvirzīto mērķi, parādīto izturību un pašsavaldīšanos. «Malacis,» saka audzinātājs, aplūkojot bērna zīmējumu, «tu esi labi pastrādājis. Rīt vēl mazliet palabosi šo slēpotāju — redzi, ne visai labi izdevusies viņa galva, un tad tev būs pavisam labs zīmējums.» Tāds vērtējums rosina bērnu atkārtot savu piepūli.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Mācību nozīme gribas attīstība

Mācību darbs, kas nosaka visu bērna dzīves veidu pēc 7 gadiem, rada būtiskas izmaiņas arī bērnu gribas attīstībā. Tā kā viņa pamatpienākums — mācības — ir obligāts, tad bērnam tiek izvirzītas lielākas gan vispārīgās, gan konkrētās prasības. Nepieciešamība pakļauties šīm prasībām kļūst par svarīgu faktoru bērna gribas trenēšanā.

Vajag laikā piecelties, pagūt uz, skolu tieši pirms zvana. Vajag sēdēt tikai vienā, skolotāja norādītajā vietā. Vajag izpildīt daudzus noteikumus stundā: piecelties, kad grib atbildēt vai kaut ko jautāt, pacelt roku, nevis izkliegt atbildi. Taču pirmklasniekam ļoti gribas, lai skolotājs izsauktu tieši viņu, kad viņš zina to, par ko jautā. Tomēr jāklausās skolotāja stāstījums un biedru atbildes. Jāraksta tikai tas un tikai tur, kur norādījis skolotājs.

Un katrs šāds noteikums, katrs «vajag» prasa, lai bērns tiem pakļautu savas darbības, domas, vēlēšanās. Skolotāja vērtējums vēl vairāk pastiprina izvirzīto noteikumu nozīmību un obligātumu. Tā tiek vingrināta mazo skolēnu griba un īpaši prasme savaldīties. I. Sečenovs rakstīja, ka jāmācās pārvaldīt kustību aizturi tieši tāpat kā to izpildi.

Nav nekāds brīnums, ka pirmajās nedēļās un mēnešos, ko bērns pavada skolā, septiņgadīgajiem rodas ģimenē vai bērnudārzā izveidotā uzvedības stereotipa lūzums. Dažāda nervu tipa bērniem šis svarīgais periods noris ļoti atšķirīgi.

Iekļaušanās skolā saistīta ar zināmu nervu sasprindzinājumu, tāpēc ne uzreiz tā izdodas. Impulsivitāte, kas rosina septiņgadīgu bērnu darbībai, vēl ir ļoti liela.

Pirmā mācību gada beigās skolēns pierod pakļauties skolas disciplīnai. M. Volokitinas, J. Ignatjeva, V. Seļivanova un citu psihologu pētījumi liecina, ka I —III klases skolēniem ievērojami palielinās prasme veikt gribas piepūli. Tā veidojas arī jaunāko skolēnu domāšanas darbībā. Sāk veidoties tīšās intelektuālās darbības, tādas kā tīšā iegaumēšana, mācītās vielas atcerēšanās, gribēta uzmanība, mērķtiecīga un stabila novērošana, neatlaidība, risinot domāšanas

uzdevumus. Nepieciešamība veikt uzdevumu, kas dots visai klasei, nepieciešamība strādāt visiem skolēniem vienādā norādītā tempā pamatskolas apmācības beigās izveido bērnos prasmi brīvi regulēt savu psihisko darbību.

Būtiskas izmaiņas notiek arī gribas procesa norisē. Tiešo vēlmju izpildi bieži traucē noteikumi, aizliegumi, ierobežojumi, kurus nosaka sabiedrības prasības un kuriem jāpakļaujas. Šie likumi skolēnam ir zināmi, taču pat tad, ja viņš tos atzīst par obligātiem, tie ne vienmēr ir spēcīgāki par bērna personiskajām vēlmēm un viņa emocionālajiem impulsiem. Zinot, ka jāsēžas pie mācībām pulksten

četros, I —III klases skolēni vēl ne vienmēr prot atteikties no biedra vilinošā aicinājuma iet spēlēt futbolu. Rodas motīvu cīņa, svārstī-šanās, šaubas un beidzot noteikta lēmuma izvēle.

Prasības «vajag» un «nedrīkst», kuras ir obligātas un neapstrīdamas jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, skolēni nereti kritiski (bet reizēm arī skeptiski) pārvērtē. Astoņus līdz desmit gadus vecs bērns uzskata, ka viņš pats zina, ko un kā vajag darīt un ko var arī nedarīt. Nenoliedzami, ka pamats šādai kritiskai attieksmei pret prasībām visbiežāk ir kļūdas audzināšanā. Bieži pieaugušie paši neizpilda viņu izvirzītās prasības, ģimene ne vienmēr atbalsta skolotāja prasības, bet tēvs, piemēram, mierīgi atceļ tās prasības, ko bērnam izvirzījusi māte.

Bērni ļoti ātri uztver šādu pieaugušo rīcību un pārliecinās par vienu vai otru prasību neobligātumu.

Ja pat pirmsskolas vecuma bērnam bija izveidojusies stereotipiska reakcija uz signāliem «vajag» un «nedrīkst», tad skolēnam tā ātri pazūd, ja šīs reakcijas pamatnosacījumi kļūst neiedarbīgi.

Krasi izmainās arī motīvi, kas rosina bērnu gribas piepūli. Jau

II klasē ievērojami pieaug sabiedriskās domas, kolektīvo attiecību nozīme. Pirmklasnieku visvairāk uztrauc atzīme, kādu viņš saņems par veikto darbu vai atbildi, bet III un IV klases skolēniem rūp viņu vieta biedru vidū un sabiedriskā doma (L. Slavina, L. Vi-sotina, M. Volokitina, L. Božoviča). Bailes būt kaut kādā ziņā nepilnvērtīgam, gļēvam vai vājam reizēm liek deviņus līdz vienpadsmit gadus veciem bērniem, īpaši zēniem, rīkoties neprātīgi, lai pierādītu pirmām kārtām biedriem un sev savu spēku, drosmi, izturību. Bērni, neizrādot sāpes, dur sev ar adatām, sader un pārskrien pāri upei nevis pa tiltu, bet pa tā margām vai arī, aizturot elpu, uz ilgāku laiku ienirst ūdenī.

Audzinātājiem, saskaroties ar šādām šī vecuma bērnu gribas izpausmēm, vispirms jāizskaidro viņiem atšķirības ārēji līdzīgām, bet būtībā pilnīgi dažādām cilvēka īpašībām, tādām kā drosme un neprāts, patiesa vīrišķība un vienkārša vēlēšanās palielīties biedru priekšā vienalga ar ko. Protams, mācīties būt vīrišķīgam un norūdīt savu gribu ir nepieciešami, tomēr tas jādara citādi, ar citu, ar sabiedriski derīgu

ievirzi.

Skolas vecuma bērniem sarežģītāka kļūst gribas darbības akta struktūra. Sarežģās ne tik daudz mērķa izvēle, cik tās motivācija un līdzekļu izvēle. Deviņus līdz vienpadsmit gadus veciem bērniem ir labi zināmi uzvedības noteikumi, taču ne vienmēr viņi prot paši tos izmantot jaunā konkrētā situācijā. Pieaugošā patstāvības izjūta un pašapziņas attīstīšanās nereti rosina skolēnus tīši pakļauties vispārējiem likumiem. Sādu uzvedību daži bērni uzskata par savas neatkarības un brieduma izpausmi. Pie tam, pat zinot, kā jārīkojas tādos vai citādos apstākļos, jaunāko klašu skolēns vēl ne vienmēr prot valdīt pār sevi un apvaldīt asu toni, vaļīgu uzvedību vai emocionālu uzbudinājumu, ko izraisījuši nejauši apstākļi, un turklāt nevēlas atklāt savu neprasmi atrast pareizo rīcības veidu. Tāpēc desmit vienpadsmit gadus veciem bērniem nereti rodas diezgan asa motīvu cīņa, cīņa par, viņuprāt, visracionālāko un vispareizāko ceļu izvēli dažādu uzdevumu atrisināšanai.

Veicot arvien sarežģītākus un atbildīgākus klases, posma, skolotāja, pionieru vadītāja dotos sabiedriskos uzdevumus, skolēns novērtē savas iespējas. Viņš uzsāk grūtu darbu un gūst panākumus. Jo sarežģītāks uzdevums, jo vairāk spēka tas prasa no skolēna, jo spilgtāks, lielāks prieks un lepnums, ko viņš pārdzīvo. Katra jauna uzvara, katrs solis, kas nostiprina viņa stāvokli klasē, rosina skolēnu uz aktivitāti, uz arvien lielāku gribas sasprindzinājumu. Panākumu spārnots, skolēns dedzīgi sāk jaunu, grūtu, atbildīgu darbu, parāda iniciatīvu un neatlaidīgi cenšas panākt vēlamo rezultātu.

Aizstāvot savas domas, savus spriedumus un rīcību, jaunākais pusaudzis bieži vien parāda muļķīgu, neprātīgu spītību. Pat zinot, ka viņam nav taisnība, desmit līdz divpadsmit gadus vecs skolēns bieži dedzīgi aizstāv savus uzskatus. Viņš jūtas pieaudzis un grib par to pārliecināt visus apkārtējos. Baidīdamies pazaudēt šo pieaugušā pozīciju, bērni nereti ar nihilismu izturas pret vecāku cilvēku prasībām, grib būt par katru cenu oriģināli, apzināti negatīvi izturas pret apkārtējo cilvēku prasībām, bet pēc tam, kad savu panākuši, paši nezina, kādēļ tā darījuši. Neticība sev un tajā pašā laikā vēlēšanās citu acīs būt visu zinošam un visu protošam — raksturīga jaunāko klašu skolēnu iezīme periodā, kad viņi pāriet uz nākamo, t. i., pusaudžu vecumu.

Bērnu aktivitātes rezerves ir milzīgas. Patstāvības, spēka un sagatavotības izjūta ļauj viņiem uzsākt grūtus, lielus un patiesi derīgus darbus. Skolotāju, audzinātāju uzdevums ir uzticēt bērniem šos nopietnos un cilvēkiem vajadzīgos darbus, radīt augsni viņu aktivitātei, uzmanīgi nosakot katra bērna iespējas un sniedzot viņiem tikai tādu palīdzību, kas ir patiešām vajadzīga izvirzītā mērķa sasniegšanai. Pareizi izmanota bērnu aktivitāte attīsta gribas īpašības.

Tātad:

1) pēc struktūras un sarežģītības dažādi gribas darbības akti rodas uz tīšo kustību pamata, kuras veidojas pēc nosacījuma refleksu izveides vispārīgiem likumiem. Nosacījuma kairinātājs ir cilvēka veiktās kustības sajūta, bet pastiprinātājs — pozitīvais rezultāts, kas gūts ar šo kustību;

2) vārdisko signālu apguve, kuri apzīmē darbības mērķus un līdzekļus, t. i., veselu sistēmu veidojošos asociāciju, kļūst par pamatu, lai tīšās kustības pārveidotos par gribas darbību. Izvirzītais mērķis kļūst apzināts, bet visi darbības akti, kas vērsti uz tā sasniegšanu, iegūst saprātīgu virzību un organizētību. Tie kļūst apzināti;

3) bērna gribas attīstība izpaužas faktā, ka

a) mainās un paplašinās apjoms un saturs mērķiem, kuri piesaista bērnus un rosina viņus tos sasniegt;

b) viņš spēj pārvarēt arvien lielākas ārējās un iekšējās grūtības — veidojas gribasspēks;

c) bērns arvien ilgāku laiku spēj piepūlēt gribu — palielinās gribas izturība;

d) palielinās iespēja tīši aizturēt savas ierosas, parādīt pašsavaldīšanos, izturību;

e) bērns gūst iespēju izvirzīt sev tālus, iztēlotus mērķus un virzīt visus savus spēkus to izpildei;

f) mērķus un līdzekļus to sasniegšanai, kurus agrāk norādīja pieaugušie, izvirza un nosaka pats bērns (parasti pēc 4—5 gadiem) ;

g) motīvi, kuriem ir vislielākā rosinošā darbība, iegūst arvien apzinātāku un stabilāku sabiedriski nosacītu raksturu; tomēr aplami saprastā bērna patstāvība nereti apgrūtina sabiedriski nozīmīgu motīvu pārvēršanos par personiski nozīmīgiem;

h) viss gribas process kļūst sarežģītāks, rodas motīvu cīņa, kurā sabiedriski nosacītie rosinātāji vēl ne vienmēr darbojas spēcīgāk;

4) griba attīstās personības veidošanās procesā. Šis process nevar norisināties atrauti no interesēm, no attiecībām pret apkārtējiem cilvēkiem, pieaugušajiem, biedriem un pašam pret sevi, kas veidojas bērnam. Gribas attīstībā liela nozīme ir cilvēka pieredzei, t. i., viņa uzvedības un attiecību praksei ar dažādiem cilvēkiem;

5) gribas attīstība nav iedomājama bez bērna atmiņas bagātināšanās, bez augstāko morālo jūtu ieaudzināšanas. Tieši gribas darbības aktos vispilnīgāk parādās visas personības īpašības.

Jautājumi un uzdevumi

1. Bērns sasitās pret skapja stūri un sāka no sāpēm raudāt. Māte papūta sasisto vietu, noskūpstīja un sacīja, ka visas sāpes paņēmusi sev. Bērns nomierinājās.

Paskaidrojiet, par ko liecina šis fakts! Vai tam ir kāds sakars ar gribu? Par kādu īpašību tas liecina? Kuram vecumam šāds fakts

raksturīgs?

2. Pēc vasaras atpūtas atgriezušies no laukiem, Kostja un Miša sāka būvēt aku. Viņi no baļķiem salika grodus un sāka pie rīkot vinču, ap kuru īstajai akai tinās virve, kad vilka laukā spaini ar ūdeni. Tomēr apaļais baļķis, kuram vajadzēja būt par vinču, nekā negulēja uz grodiem, tas griezās, slīdēja, krita. Aka neizdevās. Bērni drīz vien pārstāja to būvēt.

Izanalizējiet aprakstīto faktu! Parādiet, kādas gribas un citu psihisko procesu īpatnības tajā izpaudās! Norādiet, kurā bērna attīstības periodā tās ir raksturīgas!

3. Vērojot, kā septiņgadīgais Serjoža daudzkārt uztina auklu uz uzvelkamā riteņa rotaļu motorlaivai, kura nesāka darboties, māte nobrīnījās un sacīja: «Nemaz nedomāju, ka tu man esi tik spītīgs.» Vai māte pareizi spriež par dēlu?

4. Vitja, II klases skolnieks, sācis izklaidēt biedrus tādējādi, ka stundās rāda dažādas grimases, lokās un nesaprotami žestikulē. Bērni smējās. Kad skolotāja nostādīja zēnu klases priekšā un ierosināja atvainoties par savām palaidnībām, Vitja nokāra galvu, bet neizteica ne vārda. Bet pēc stundas, kad klasē neviena no bērniem nebija, viņš pats piegāja pie skolotājas un apsolīja viņai, ka vairāk ne stundās, ne starpbrīžos neākstīsies. Savu vārdu zēns turēja.

Izskaidrojiet Vitjas rīcību, viņa gribas darbības un motīvus, kas tās izraisīja, dažādās aprakstītā fakta situācijās!

5. Nolēmusi vairs nesarūgtināt māti ar savu spītību, Katja teica, ka tagad vienmēr kontrolēs sevi. Taču jau otrajā dienā pēc solījuma došanas viņai atkal «iekoda muša». Meitene atteicās sasveicināties ar kaimiņieni, kura ienāca pie viņiem, bet pēc tam, sakņupuši dīvāna stūri, nepalīdzēja mātei novākt traukus no galda.

Paskaidrojiet, kādas gribas īpašības te izpaužas! Kura vecuma bērniem tās ir raksturīgas? Kādas iedzimtas un ieaudzinātas īpatnības veicina šādu izpausmi? Kā tās pārvarēt? Ko jūs ieteiktu vecākiem?

Literatūra

Веденов А. В. Воспитание воли у ребенка в семье. М.9 1952.

Веденов А. В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. М., 1957.

В е к к е р Jl. М. К постановке проблемы воли. Вопросы психологии. 1957, № 2.

Дедов К. М. Проблема произвольных действий в свете трудов И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Ученые записки Академии общественных наук при ЦК КПСС. 1954, вып. 19.

Ендовицкая Т. В. Роль слова в выполнении простых дей-стий детьми дошкольного возраста. Известия АПН РСФСР. 1955, вып. 64.

Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.

Кислюк Г. А. К вопросу о формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста. Вопросы психологии. 1956, № 6.

Ковалев А. Г. О стадиях подражательной деятельности ребенка. —1 В сб.: Вопросы психологии личности. М., 1960.

Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. М., 1954, т. 1.

Ларин А. П. Об упрямстве детей. М., 1958.

Л у р и я А. Р. К вопросу о формировании произвольных движений ребенка. Доклады АПН РСФСР. 1957, № 1.

Мануйленко З. М. Развитие произвольного поведения у детей. Известия АПН РСФСР. 1949, вып. 14.

Парамонова Н. П. К вопросу о развитии физиологического механизма произвольных движений. Вопросы психологии. 1955, № 3.

Раз мы слов П. И. Формирование воли у младших школьников. — В сб.: Психология младшего школьника. М., 19601

Селиванов В. А. Воспитание воли школьника. М., 1949.
Сеченов И. М. Элементы мысли. Избранные психологические
и философские произведения. М., 1947.

Суровцева А. В. Воспитание воли у детей. М., 1952.

Trešā dala. Personības attīstība

..

14. nodaļa. DAŽU PERSONĪBAS IEZĪMJU VEIDOŠANĀS AGRĀ BĒRNĪBĀ

..

VISPĀRĪGS JĒDZIENS PAR PERSONĪBU

Lai cik arī liela būtu atsevišķu psihisko procesu nozīme, kurus pēta psiholoģija, taču tas galvenais uzdevums ir atklāt likumus, kas nosaka viengabalainas personības psihisko veidolu un tas tapšanas procesu. Taču atceras nevis atmiņa, domā nevis domāšana pati, bet personība, kas domā un pārdzīvo. No tā, kādi ir cilvēka uzskati, intereses un spējas, no tā, kas mudina viņu atcerēties un saprast, noverot un rīkoties, atkarīgi ne vien viņa psihiskas darbības rezultāti, bet arī visu psihisko procesu norise.

Personības jēdziens ir ļoti sarežģīts. Tā saturs ir mainījies cilvēku sabiedrības vēsturiskas attīstības procesā. Personības problēmu pētīšanai lielu uzmanību velta visdažādāko zinātņu pārstāvji: filozofi un pedagogi, rakstnieki un sociologi, psihologi un juristi.

Mūsdienu psiholoģija izšķir šādas būtiskas personības jēdziena pazīmes.

1. Personība ir cilvēks, kas apveltīts ar noteiktām, tikai viņam vien piemītošam fiziskam un psihiskām īpatnībām. Tāpēc, runājot par konkrētu personību, mēs runājam arī par individualitāti.

Personība ir individualitāte ar fizisko un psihisko īpatnību, to kombināciju, veidu, izpausmes pakāpes neatkārtojamu savdabību, kas piemīt kādam konkrētam cilvēkam un ar ko viņš atšķiras no pārējiem cilvēkiem.

Personības individuālo savdabību nosaka ne tikai tas, vai tai piemīt vai nepiemīt kaut kāda īpašība, piemēram, sabiedriskums vai — gluži pretēji — noslēgtība, ātra daba, koncentrētība, zinātkāre vai augstprātība, bet arī šīs īpašības izpausmes pakāpe un tas dažādas kombinācijas ar citām īpašībām. Tā, piemēram, cilvēks var būt ļoti sabiedrisks mīļu tuvinieku vidū un vienlaikus būt noslēgts, satiekoties ar nepazīstamiem cilvēkiem. Cilvēks, kas ir ļoti nesavaldīgs ģimenē, var izcelties ar ārkārtīgu pašsavaldību smaga un atbildīga darba apstākļos.

2. Personība ir noteiktas sabiedrības pārstāvis — pilsonis. Jo pilnīgāk personība savos centienos, idejas, darbos, sava pasau-; Ies uzskatā pauž sabiedrības progresīvās idejas, jo lielākas iespējas, zināšanas, spējas tai piemīt, jo tā ir progresīvāka, pozitīvāka, vērtīgāka. Negatīvās personības (zagļi , huligāni utt.) pauž tas konservatīvās, atmirstošās idejas un vecas sabiedriskas iekārtas puses, ar kurām cīnoties norisinās jauno sabiedrisko attiecību un jaunā cilvēka pastāvīga progresīva attīstība.

3. Par personību sauc c i 1 v ē k u-d a r b i n ie k u, kas aktīvi piedalās sabiedrības dzīvē, tās cīņā ka par lielu, tā par mazāk svarīgu uzdevumu atrisināšanu. Personība ir cilvēks, kas aizņemts

sabiedriskajā darbā. Viena no personības būtiskajam iezīmēm ir tās aktivitāte. Pēc tā, ko cilvēks dara un kā dara, pēc viņa attieksmes pret savu darbību spriež par personības sabiedriskās audzinātības līmeni.

4. K. Markss personību nosauc par sabiedrisko attiecību kopumu. Cilvēks kā personība iesaistīts daudzveidīgos sabiedriskajos grupējumos — kolektīvos. Ģimene viņš ir tēvs un vīrs, iestādē, kurā viņš strādā, — arodbiedrības darbinieks, ceha priekšnieks, bibliotēkā — lasītājs. Katrā kolektīvā cilvēks darbojas dažādi, pārdzīvo dažādas jūtas, viņam ir dažādi mērķi un dažādas nodarbošanās. Daudzveidīgos darbības veidos un sakaros ar dažādiem cilvēkiem veidojas un izpaužas dažādas personības puses: spējas, intereses, rakstura iezīmes, jūtu īpatnības.

5. Personības īpatnības atsaucas uz raksturu un psihisko procesu norisi. Personības virzība, viņas intereses, nostādne visiem psihiskajiem procesiem piešķir skaidru, selektīvu raksturu. Personības īpatnības izpaužas arī apstāklī, ka tā atspoguļo apkārtējo vidi.

Daži cilvēki apkārtni vieglāk un veiksmīgāk uztver ar redzi, citi — ar kustību palīdzību vai ar dzirdes analizatoru. Vieniem domāšana ir tēlaina, citiem ir nosliece uz vārdiskiem spriedumiem; vieniem cilvēkiem uzmanība ir noturīga, un viņi spēj to ievērojami koncentrēt, citiem tā ir mazāk noturīga un ar svārstīgu raksturu.

Cilvēki atšķiras pēc gribas spēka stipruma un pastavīguma, pēc iemaņu apguves ātruma un stabilitātes, pēc dažādu motīvu iedarbības u. tml.

Psihisko procesu norises īpatnības dažādos cilvēka darbības veidos, to organizētības pakāpe izpaužas ka dažas personības iezīmes.

Bieži un konsekventi vingrinoties novērošanā, vērīgums veidojas kā personības iezīme; iztēle veido radošo fantāziju ka personības individuālu īpašību. Dažādu atkārtotu iedarbību ietekmē cilvēkam rodas zināms noskaņojums kā dominējošais personības emocionālais stāvoklis. Tas parādās indivīda izziņas un praktiskajā darbībā.

Personības psihisko procesu norisi un psihisko īpašību un stāvokļu rašanos krasi ietekmē personības temperamenta īpatnības vai augstākas nervu darbības tipoloģiskās īpatnības. Tas izpaužas cilvēka uzvedībā un rīcībā, viņa emocionālo procesu un gribas procesu norises īpatnībās. Cilvēka augstākās nervu darbības tipoloģiskās īpatnības parādās ciešā vienotībā ar dzīves gaita iegūtajam iezīmēm un rada savdabīgu cilvēka iekšējo veidolu jeb raksturu.

6. Personībai piemīt pašapzināšanās. Nobriedis cilvēks ne tikai iepazīstas ar apkārtējo dzīvi un vērtē tuvējos notikumus, bet viņš pazīst arī sevi, prot novērtēt savu rīcību, nodomus, uzvedību pēc vispārpieņemtajām morāles normām. Personība vada savu rīcību.

Daži psihologi, piemēram, L. Božoviča, uzskata, ka par personību var saukt tikai tādu cilvēku, kas sasniedzis noteiktu psihiskās attīstības

līmeni, kam izveidojušies personiski uzskati par apkārtējo vidi, ir zināms pašizpratnes līmenis, bet visi psihiskie procesi un īpašības ieguvuši zināmu struktūru.[68] Tā kā prasības ir augstas, tad par personību var nosaukt tikai pilnīgi izveidojušos un audzinātu cilvēku.

Tas ir strīdīgs jautājums. Jo ne jau katram, pat pieaugušam cilvēkam ir sava uzskatu sistēma, sava pamatota pārliecība, augsts psihiskas attīstības līmenis. Vai ir pamats tādus cilvēkus neuzskatīt par personību? Bet kā ar bērniem? Protams, viņi tikai kļūst par pilnvērtīgiem cilvēkiem, un tomēr katrā savas attīstības pakāpē bērns ir personība, ko raksturo ne tikai noteiktas individuālas tipoloģiskās īpatnības, bet arī vecuma īpatnības.

Viens no bērnu psiholoģijas pamatuzdevumiem ir personības veidošanās procesa izpēte ontoģenēzē.

Šajā mācību līdzeklī mērķtiecīgi ir izcelt personības trīs pamatpuses un izsekot to veidošanos. Tas, protams, neizsmeļ visus personības izpētes uzdevumus, bet ļauj iepazīt personības veidošanās problēmas galvenās atziņas.

1. Personības virzība, tās tendences, vajadzības, intereses, viss, kas nosaka bērna rīcības mērķus un motīvus (k o bērns grib un kāpēc grib).

2. Personības aktivitātes saturs un formas:

a) bērna izziņas darbībā;

b) viņa saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem — pieaugušajiem un vienaudžiem.[69]

3. Personības īpašības, kas veidojas pēc satura un formas daudzpusīgajā bērnu darbības procesa, ka arī nākot saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem katrā attīstības posma.[70]

BĒRNA AUGSTĀKĀS NERVU DARBĪBAS ĪPATNĪBAS KĀ DAŽU RAKSTURA IEZĪMJU VEIDOŠANĀS PAMATS AUGSTĀKĀS NERVU DARBĪBAS TIPI UN TEMPERAMENTS

Bērna attīstībā un viņa personības tapšanā milzīga nozīme ir ne tikai vecumam, bet arī individuāli tipoloģiskajam iezīmēm. Turklāt visskaidrāk šīs iezīmes atklājas jaunāka vecumposma bērnu uzvedībā.

Augstākās nervu darbības īpatnību skaita īpašu vērību pelna tās pamatpazīmes, kuras uzsvēris I. Pavlovs. Tas ir 1) nervu sistēmas spēks (t. i., darba spējas); 2) nervu procesu līdzsvarotība (t. i., ierosas un aiztures samērs jeb līdzsvars) un 3) nervu procesu kustīgums. Vadoties pēc šo pamatpazīmju kombinē-juma, I. Pavlovs izdalīja četrus nervu sistēmas tipus, kuru raksturojums pamatos atbilda četriem temperamenta tipiem, ko noteicis jau Hipokrāts (V—IV gs. pirms mūsu ēras).

Ir šādi nervu sistēmas tipi: 1) spēcīgs, līdzsvarots, kustīgs sangviniķis; 2) spēcīgs, nelīdzsvarots, kustīgs — holēriķis; 3) spēcīgs, līdzsvarots, inerts — flegmātiķis un 4) vājais tips — melanholiķis. Izteikti katra tipa pārstāvji sastopami ļoti reti, bet starptipi, jaukti tipi ar lielāku vai mazāku individuālu novirzi sastopami bezgalīgi daudzos variantos.

Psiholoģijā nervu sistēmas tipu uzskata par temperamenta fizioloģisko pamatu, t. i., par personības dinamisko raksturojumu.

Jaunākie dati, galvenokārt B. Teplova, V. Ņebiļicina, V. Mer-lina vadībā veiktie pētījumi, kā arī L. Umanska, A. Penskas darbi liecina, ka šai plaši pazīstamajai cilvēku klasificēšanai pēc viņu nervu sistēmas īpatnībām nepieciešami ievērojami precizējumi.

V. Merļins uzskata, ka, pētot cilvēka temperamenta īpašības, atsevišķi jānosaka emociju un gribas ierosas un aiztures procesu spēks un pakāpe.

Cilvēka vājā tipa pazīmes neatbilst tām vājā tipa pazīmēm, kuras bija aprakstījis I. Pavlovs, pētot suņus. Augstākas nervu darbības vājo tipu zinātnieki vēl pēta.

Svarīgus labojumus agrāk pieņemtajā augstākas nervu darbības tipu klasifikācijā ieteicis V. Ņebiļicins. Turpinot B. Teplova un viņa līdzstrādnieku ilggadējos pētījumus, V. Ņebiļicins ieviesis jaunu svarīgu nervu darbības pazīmi — dinamiskumu.-Šī īpašība parādās kā «nervu sistēmas īpašība, kas nosaka tās spēju veidot reakcijas, kas būtu adekvātas eksperimenta nosacījumiem .. . spēja «iemācīties» šī vārda plašākajā nozīmē ..

Bērnu nervu darbības pētījumos dinamiskumam kā nervu sistēmas īpašībai vajadzētu ļoti ieinteresēt pētniekus — fiziologus, pedagogus un psihologus.

Lai izprastu bērna psihiskās attīstības likumsakarības, būtiska nozīme ir atzinumiem par augstākās nervu darbības tipa pārveidošanas iespējamām robežām un nosacījumiem audzināšanas procesā. «Mēs ceram . . . mākslīgi pilnveidot nervu sistēmu līdz iespējamai robežai,» rakstīja I. Pavlovs.[2]

Risinot problēmu par personības veidošanos, sevišķi svarīgi noteikt ne tikai šo temperamenta pārveides «iespējamo robežu» katrā bērna attīstības posmā, bet konstatēt arī tos faktorus, kuri šo pārveidi nosaka. Jautājuma risinājums par to, cik dziļa var būt šī pārveide, kuru panāk, vingrinot nervu procesus, izraisa lielu interesi, un tam ir milzīga praktiska nozīme. Vai pārveide aprobežojas tikai ar izmaiņām tipa ārējās pazīmēs, piemēram, iemāca holēriķim prast savaldīties vai flegmātiķim — prast aktīvi un ātri darboties? Varbūt speciāli izraudzītu vingrinājumu rezultātā mainās arī paša tipa pamatiezīmes? Sos jautājumus katrs autors risina citādi (V. Merļins, A. Kovaļovs).

AUGSTĀKĀ NERVU DARBĪBA UN AUDZINĀŠANA

Augstākās nervu darbības īpatnību pārzināšanai ir liela nozīme bērnu audzināšanā, organizējot viņu dzīvi un vadot viņu uzvedību. Svarīgi atcerēties, ka jaunākam bērnam, kuram nervu sistēma mazāk pakļauta vingrinājumiem un treniņiem, skaidrāk izpaužas nervu darbības īpatnības. Šo faktu pārliecinoši parāda N. Kasatkins. Viņš apgalvo, ka, 25 gadus pētot agro nosacījuma refleksu rašanos zīdaiņiem (no dzimšanas līdz 1 mēnesim), viņš nav sastapis bērnus ar absolūti vienādām nervu sistēmas īpašībām.

Bērna nervu darbības īpatnības atklājas ļoti agri. Jau savas dzīves pirmajās dienās un nedēļās viena vecuma zīdaiņi ievērojami atšķiras cits no cita ar savām reaktīvās pielāgošanās īpatnībām, piemēram, ar to, cik ātri viņi aizmieg un kā no miega pāriet uz nomodu utt.

Oļa (8 mēneši) pamodusies uzreiz atver acis, pasmaida un steidzas piecelties kājās, stiepj rociņas pretī pieaugušajiem. Tikpat viegli viņa aizmieg. Ap 12 dienā un 8 vakarā viņa kļūst miegaina, acis līp

ciet. Nokļuvusi gultā, viņa pagriežas uz labajiem sāniem, ieņem ierasto pozu un tūlīt aizmieg. Tāda nervu procesu līdzsvarotība ir raksturīga iezīme sangviniķa temperamentam. Citādi uzvedas bērni, piemēram, ar flegmātiska tipa nervu darbības iezīmēm.

Vitja (3 mēn.) neaizmieg uzreiz, ilgi guļ gultiņā ar atvērtām acīm, cilā segu, kustina pirkstus un tos aplūko, bieži kaut ko bubina, grozās no vieniem sāniem uz otriem. Miegā dažreiz satrūkstas. Bieži pamostas ar raudāšanu, kādu laiku pēc pamošanās atrodas pusmiega stāvoklī.

Ļoti atšķirīga ir bērnu reakcija uz pierastā režīma traucējumiem. Nokavējušās pusdienas, ieildzis nomoda laiks, svešu cilvēku klātbūtne gandrīz nemaina līdzsvarotā tipa bērna uzvedību, taču krasi ietekmē vājās, inertās un nelīdzsvarotās nervu darbības tipa bērnu uzvedību.

Vienu divus gadus veco bērnu tipoloģiskās īpatnības visspilgtāk atklājas ikdienas rotaļās un saskarsmē ar citiem bērniem un pieaugušajiem.

Pētot dabiskos mazbērnu novietnes apstākļos vecākās grupas bērnu uzvedību, V. Gorbačova konstatēja virkni rādītāju, kas raksturo dažas viņu nervu darbības īpatnības. Lai gan šajos pētījumos Gorbačova neizmantoja nekādus precīzus mēraparātus, viņa bērnu uzvedībā atklāja tādas izpausmes, kuras nosacīti uzskata par nervu sistēmas galveno īpašību — nervu procesu spēka, līdzsvarotības un kustīguma indikatoriem. Šīs pazīmes skaidri izpaužas apstāklī, cik ātri bērns apgūst uzvedības noteikumus, kuri pastāv bērnu iestādē, un

tiem pakļaujas un kā viņš veic režīmā paredzēto. Katrs bērns citādi reaģē uz pierastās kārtības traucējumiem, nav vienāda arī bērnu uzvedība rotaļās un saskarsmē ar pieaugušajiem.

Vienā no rotaļām, kas bija līdzeklis dažādu bērnu nervu sistēmas īpatnību diagnostikā, vajadzēja sameklēt pildspalvas uzgalīti, kuru autore vai nu slēpa savā rokā, vai neuzkrītoši ielika kāda bērna priekšauta kabatā. Veids, kā šādā spēlē iesaistījās bērni, atklāja viņu tipiskās iezīmes.

V. Gorbačova raksta burtnīcā. Pie viņas pienāk bērni un lūdz paspēlēties ar viņiem «uzgalīti».

V. G. Bērni, paej iet nost, netraucējiet man rakstīt! (Visi bērni paiet nost, vienīgi Petja ne.)

Petja (3 g. 2 mēn.). Nervu sistēma spēcīga — zēns viegli izpilda pieaugušo prasības. Neliela nervu darbības nelīdzsvarotība, kam pamatā, acīm redzot, spēcīgā nervu ierosas koncentrācija, kā arī visai spēcīgā negatīvā indukcija. Puisēns sabiedrisks viegli rod kontaktu ar pieaugušajiem, ātri sāk izrādīt pašiniciatīvu.

Petja. Bet kas tas ir?

V. G. (klusējot turpina rakstīt).

Petja. Ko tu dari?

V. G. (nepārtraucot rakstīt un nepaceļot galvu). Rakstu.

Petja. Bet ko tu raksti?

V. G. Par jums, bērniem, rakstu.

Petja. Bet ko tu raksti?

V. G. Par tevi rakstu. Bet tagad tu paej nost, netraucē mani.

Petja (neiet nost). Bet vai par Gaļu raksti?

V. G. Par Gaļu nerakstu.

Petja. Vai par Tomu raksti? Bet kur es te esmu?

V. G. (raksta).

Petja (pēc kāda laika). Paspēlēsimies.

V. G. Kā tu gribi spēlēties?

Petja. Kā rīt (vakar) spēlējām — «uzgalīti».

V. G. (raksta neatbildot).

Petja (aptausta ķiteļa kabatu, meklē uzgali, šķelmīgi pasmaida). Spēlēsim «uzgalīti».

V. G. Pagaidi.

(Petja paiet nost, bet tūlīt tuvojas un no jauna lūdz spēlēt ar viņu «uzgalīti».)

Tas atkārtojas trīs reizes, un katru reizi Petja atkārto savu lūgumu .

Citās rotaļās Petja izrāda tādu pašu neatlaidību un spēcīgu vēlēšanos. Rotaļā viņš ir iniciatīvas bagāts. Taču viņam grūti savaldīties, kas liecina par ierosas procesu pārsvaru pār aiztures procesiem, par nelīdzsvarotību.

V. Gorbačova, apkopojot savus vērojumus, iesaka audzinātājai turpmāko darbu ar Petju organizēt tā, lai viņam trenētu un attīstītu aiztures procesus.

Spēcīgs, līdzsvarots un kustīgs nervu darbības tips, pēc V. Gorbačovas novērojumiem, bija Taņas (2 g. 10 mēn.) nervu darbības tips. Viņas uzvedībai raksturīga viegla pielāgošanās pieaugušo prasībām. Visus noteikumus meitenīte pilda ātri un labprāt. Pie galda Taņa sēžas viena no pirmajām, mazgājamā telpā ieiet uzreiz, līdzko izdzird attiecīgo audzinātājas uzaicinājumu. Stabilu stereotipu vieglo rašanos neizjauc pat meitenītei nedaudz neparasti apstākļi, jauna bērna atnākšana grupā, svētki utt. Taņa ātri pakļaujas disciplīnai un ne tikai pati viegli pilda visus noteikumus, bet arī seko, lai tos nepārkāptu citi bērni.

V. G. raksta. Bērni pulcējas ap viņu. Viņa atgaiņā bērnus, lūdz viņu netraucēt. Daži bērni aiziet, to skaitā — Taņa.

V. G. Bērni, jūs mani atkal traucējat. Paejiet nost!

Taņa. Bet es netraucēju. Es pagāju nost. ..

Analoģiska aina novērojama «uzgalīša» spēles laikā.

Aizrāvušies ar rotaļu, bērni, to skaitā arī Taņa, nekādi nespēj apstāties un visi cenšas satvert V. Gorbačovas roku.

V. G. Beidzam, jāiet rokas mazgāt.

(Bērni turpina tvarstīt pētnieces roku ar uzgalīti. Taņa jautājoši skatās uz viņu, sper soli uz mazgātavas pusi.)

V. G. Beidzam, bērni! Pietiek! (Paceļ roku ar uzgalīti gaisā.)

(Bērni turpina skaļi smieties, kliegt, tvarsta uzgali.)

Taņa (rausta bērnus aiz ķitelīšiem). Beidzam, bērni, dzirdiet taču, beidzam! Pietiek!

V. G. (atvirzās, runā dusmīgi). Es taču teicu, beidzam!

(Petja turpina tvarstīt V. Gorbačovas roku.)

Taņa (dusmīgi). Bērni, beidzam taču! Mēs jau vairs nespēlējamies.

Tai dienā, liekoties gulēt, Taņa mazliet ietiepās. Acīm redzot, ietekmējis bija spēcīgais nervu sasprindzinājums spēles laikā. Taču pēc tam viņa ātri nomierinājās, pati noģērbās un apgūlās gultā. Viņa aizmiga dažas minūtes vēlāk nekā parasti.

Ņinu V. Gorbačova pieskaitījusi spēcīgajam, līdzsvarotajam, inertajam tipam. Viņa ir mierīga, lēnīga, mazkustīga meitene ar relatīvi nabadzīgu mīmiku un palēninātu, mazizte iksmīgu runu. Parasti no galda Ņina pieceļas pēdējā, pēdējā atnāk uz mazgājamo un guļamo telpu.

Visas režīma prasības meitene izpilda, bet kaut kā pa virsu, neprecīzi un viņai tik parasti — nokavējoties. Mainīt stereotipu, kāds meitenē izveidojies, vienmēr ir ļoti grūti. Piemēram, muzikālajās nodarbībās audzinātāja visus bērnus aicina uz zāles vidu un izdala viņiem karodziņus un ziedus. Visi bērni skrien pie viņas. Volodja, Vitja

un Ņina paliek sēžot. Audzinātāja vēlreiz sauc bērnus. Zēni aizskrien, Ņina paliek viena sēžot uz krēsliņa. Visi bērni saņem karodziņus un ziedus. Ņina turpina mierīgi sēdēt, skatās uz bērniem. Maršam skanot, bērni ar karodziņiem soļo garām Ņinai. Audzinātāja sniedz meitenei karodziņu un nostāda viņu aiz sevis. Ņina tāpat mierīgi ar karodziņu rokā un nopietnu izskatu iet aiz viņas. Sākas skrējiens mūzikas pavadībā. Bērni skrien, taču Ņina neskrien, bet turpina vienmērīgi soļot pa apli. Visās savās izdarībās meitene izrāda tādu pašu inertumu.

Atšķirībā no citiem bērniem, to skaitā no Petjas un Taņas, kuri ātri nodibina kontaktu ar svešiem cilvēkiem, tikai pēc septiņpadsmitā V. Gorbačovas apmeklējuma grupā Ņina pati piegāja pie viņas.

Aizmieg Ņina lēnām. Viņai nepieciešamas 12—15 minūtes, lai no nomoda pārietu uz miegu.

Audzinātāja Ņinai cenšas vingrināt nervu procesu kustīgumu, lai attīstītu elastīgāku uzvedību un ātrāku piemērošanās spēju jauniem apstākļiem.

Apkopojot savus novērojumus par bērniem ar dažādiem nervu darbības tipiem, V. Gorbačova uzsver, ka tās īpatnības, protams, nenosaka visu bērnu uzvedību, bet ievieš zināmu specifiku katra bērna ikdienas uzvedībā, kurš veidojas par savdabīgu personību.

BĒRNA PERSONĪBAS VIRZĪBA UN AKTIVITĀTE MAZBĒRNA VECUMĀ

Personības raksturojumā izšķiroša loma ir bērna virzībai, viņa aktivitātes saturam un formām. Maza bērna virzību vispirms nosaka viņa vajadzības. Uz to pamata vēlāk veidojas intereses un citi rosinātāji, kas virza cilvēka darbību.

VAJADZĪBAS UN IZZIŅAS AKTIVITĀTES AGRĪNĀS FORMAS

Vajadzība ir organisma objektīva nepieciešamība noteiktos apstākļos, kuri nodrošina tā dzīvi un attīstību. Zīdainim ir organiskās vajadzības, kuras jāapmierina, lai saglabātu dzīvību. Apmierinātas vajadzības pēc ēdiena un dzēriena, miega, kā arī pēc vides optimālas temperatūras .izraisa tīkamas izjūtas. Visas zīdaiņa vajadzības parasti pilnība tiek apmierinātas, ja pareizi organizē viņa režīmu, atbilstoši baro un ja radīti visi nepieciešamie sanitāri higiēniskie apstākļi tā eksistencei.

Ja apmierinātas visas eksistences prasības, zīdainim ir labs, mierīgs, pozitīvs noskaņojums, teicama apetīte un ciešs miegs. Taču attīstības procesa bērnam rodas jaunas vajadzības. Tās kļūst sarežģītākas, diferencejas, to daudzums strauji pieaug.

Svarīgākās bērna turpmākajā attīstībā ir vajadzības pēc aktīvas darbības un saskarsmes ar pieaugušajiem un vienaudžiem.

Zīdaiņa vajadzība pēc kustībām, bet vēlāk pēc aktīvas nodarbošanās ar priekšmetiem parādās pirmajā dzīves gadā. Sākumā bērns kustina rokas, apveļas, rāpo.ˆ Vēlāk, pēc četriem mēnešiem, viņš sāk darboties ar priekšmetiem. Šī vajadzība krasi pieaug otrajā dzīves gada sakarā ar to, ka bērns iemācās staigāt un veikt sarežģītākas, darbības ar lietam.

Divus gadus veci bērni ir pārņemti no vēlēšanās darboties. Bērns aplūko un aptausta dažādus priekšmetus, kurus sastop, izjauc priekšmetus pa daļām, noņem riteņus un stūri automašīnai, rauj nost lellei rokas un kājas, no atsevišķām daļām cenšas salikt jaunas lietas: no klucīšiem un celtniecības materiāla saliek vilcienus, ceļus, mājas, rakstus, ķēdes, sētas, dārziņus. Ar savu darbošanos mazbērns cenšas risināt nesarežģītus praktiskus uzdevumus, ar kuriem viņam nākas sastapties.

Šajā laikā bērna aktivitātei ir spilgti izteikts pētnieciski orientēts raksturs. Tā motivēta ar vēlēšanos uzzināt «kas tas tāds ir?». Tādu attieksmi vēl nevar uzskatīt par īstu bērna izziņas intereses izpausmi, taču aktivitātes rezultātā viņš aklāj jaunas priekšmetu īpašības un konstatē jaunas sakarības starp tiem.

Mazbērna vecuma sākumā bērna aktivitāte tiek virzīta uz pašu darbības procesu, bet šī vecuma beigās tā tiek virzīta uz darbības rezultātu. Trīsgadīgs bērns ne tikai liek klucīti uz klucīša, viņš ceļ no tiem torni, maju, vārtus. Viņš ne vien velk līnijas ar zīmuli uz papīra, viņš kaut ko zīmē, lai gan viņa zīmējumam nav ne noteikta apveida, ne satura.

Mazbērna vecuma beigās bērna darbošanās gūst zināmu mērķtiecību un apzinātību. To sāk virzīt griba. Tagad bērns var tīši, atdarinādams atkārtot cita kustības, atkārtot tās pēc audzinātajā pieprasījuma un pēc savas vēlēšanās. Tā tiek apgūtas ikdienai nepieciešamas kustības, kas ir pamats veidojamām iemaņām.

Tas iemācīšanas iespējas (t. i., bērna iespējas veikt dažas uzdotas darbības), kas veidojas mazbērna vecuma beigās, atspoguļotas bērnu iestāžu audzināšanas darba programma. Trīs gadus veciem un četrus gadus veciem bērniem jāprot patstāvīgi apģērbties, aizpogāt apģērbu, kārtīgi ēst.

Mazbērna vecumā aizvien palielinās paskaidrojuma un mutisko instrukciju loma (G. Kisļuka). Kustību tīšas regulēšanas apguve paplašina bērna iespējas darboties patstāvīgi. Kontaktu paplašināšanās ar priekšmetiem un reālajām parādībām un augošie panākumi praktiskajā rīcībā mazbērnu mudina sarežģīt un atkārtoti veikt patstāvīgo darbību.

Trešā gada beigās bērna aktīva dzīve klust daudzveidīgāka. Tajā epizodiski izpaužas arī bērna paša iniciatīva gan nerātnībās, gan rotaļās un izdomājumos. Un, kaut arī katra tada arējas «patstāvības» izpausmē vēl skaidri manāmi pieaugušo izteiktie noteikumi un prasības, taču bērns tās sakombinējis citādi un lieto savdabīgi.

Gera (2 g. 10 mēn.) nosoda lācīti par to, ka tas neapklust, ir untumains un spļaudās. Zēns per lācīti, sacīdams: «Vai būsi vēl palaidnis? Nejaukais puišelis!»

Miša (2 g. 10 mēn.), salicis visus savus gumijas zvēriņus pa diagonāli no viena istabas stūra līdz otram, saka: «Viņi gaida autobusu.»

Vaļeriks (3 g. 8 mēn.), novērojis krāsotāja darbu, atnes savā spainītī ūdeni un ar bungu kociņu sāk «krāsot» sienu.

Bērna vajadzība pēc aktīvas darbošanās un orientējoši pētnieciskā attieksme pret apkārtējo vidi ātri veido viņa izziņas tieksmi: sākumā bērns tikai brīnās par jauno, t. i., izrada ziņkāri, bet pēc tam, pirmsskolas vecumā, jau skaidri izpaužas zinātkāre, t. i., vēlēšanās uzzināt to, kas atklāts jauns un pārsteidzošs.

Panākumi praktiskās darbības joma nostiprina bērnā ticību saviem spēkiem un paver viņam iespējas darboties arvien drosmīgāk, daudzveidīgāk un patstāvīgāk.

VAJADZĪBAS UN AKTIVITĀTES SASKARSMĒ

Bērna aktivitāti organizē un virza pieaugušie. Visā bērnības laikā vajadzība pēc saskarsmes ar pieaugušajiem ir spēcīgākais motīvs, kas rosina bērnu darboties. Jau pirmā dzīves gada sākuma mazulis uz pieaugušā tuvošanos reaģē ar «sarosīšanas kompleksu» (N. Sčelovanovs). Pirmajā dzīves gada vajadzība pēc saskarsmes strauji aug un diferencejas. Tā pakāpeniski zaudē savu bioloģisko nosacītību un top par īsti sociālu vajadzību. Vajadzība pēc saskarsmes ar cilvēkiem ar katru mēnesi pastiprinās, līdz tā klust bērnam par dzīves nepieciešamību. Sakuma šo vajadzību apmierināja pieaugušā klātbūtne vien, pie tam jebkura pieaugušā, bet gada beigās ar to bērnam vairs nepietiek. Viņš prasa pieauguša darbību, ka arī pozitīvi reaģē uz vienkāršiem jokiem un rotaļām ar viņu. Viņš klausās dziesmiņas, joku pantiņus, pasakas, viņam nepieciešams, lai saskarsme ar pieaugušajiem būtu saturīga.

Vajadzība pēc saskarsmes otrajā dzīves gadā ievērojami diferencejas: pieaugušos tuviniekus bērns sagaida priecīgi, svešos sākuma nopēta. Turpmākajos divos trijos dzīves gados bērnam nodibinās dažādas attiecības ar tiem pieaugušajiem, kuri ir ap viņu.. Māte viņu ēdina, liek gulēt, veic visas ārstnieciskās procedūras, tāpēc bērns griežas pie mātes pēc palīdzības, ja ir sasities, ja nejūtas vesels vai ja gribas gulēt. Tēvs ar viņu parasti rotaļājas, joko, draiskojas. Tāpēc ar tēvu mazulim nodibinās rotaļu attiecības. Līdzko tēvs atnāk mājas, dēliņš pieprasa jokus, rotaļas, uzjautrinājumus. «Tētis atnācis,» sauc Vaļa, «tūlīt draiskuļosimies.»

Vecmāmiņa citādi apmierina viņa vajadzības pēc saskarsmes — viņa stāsta pasakas. Tāpēc, kad bērns liekas gulēt, viņš sauc nevis māti vai tēvu, bet tieši vecmāmiņu: «Lai viņa pastāsta par lapsu kup lāsti.»

Bērniem, tāpat kā pieaugušajiem, vajadzības rodas uz augošo iespēju pamata. Uzkrājoties praktiskajai pieredzei un apgūstot runu kā cilvēku saskarsmes līdzekli citam ar citu, bērniem rodas pēc satura un formas jaunas vajadzības saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem.

Sakarā ar to mainās arī bērna orientācija uz pieaugušo. Visagrākajā attīstības pakāpē mazulim bija tikai patērētajā attieksme pret māti. Taču jau gada beigās un vēlākajos posmos pieaugušais kļūst bērnam par paraugu, kuru mazulis atdarina. Sakuma šī atdarināšana ir netīša, bet pirmsskolas vecuma beigas tā gūst tīšu raksturu.

Pieaugušais māca bērnam darbošanās paņēmienus. Viņš ierāda, ka turēt karoti ēšanas laikā, kā aizdarīt pogas, kā lūgt palīdzību. Pieaugušais pārbauda un virza darbības, kas veicamas bērnam. Viņš tas novērtē, parāda savu pozitīvo vai negatīvo attieksmi pret to, ko un ka bērns paveicis, palīdz tam izkļūt no grūtākām situācijām, mierina

apbēdinājuma brīžos.

Dabiski, ka pieaugušais kļūst bērnam par to centru, par to prizmu, caur kuru un ar kuras palīdzību viņš apgūst apkārtējo pasauli un iemācas mērķtiecīgi iedarboties uz to. Un, jo lielākas iespējas bērns uzkrāj savā garīgajā un fiziskajā attīstībā, jo lielāka klust viņa vajadzība pēc saturīgas un pastāvīgas saskarsmes ar pieaugušajiem.

Visā mazbērna vecumā bērniem parasti neizpaužas vajadzība pēc saskarsmes ar citiem bērniem, vienaudžiem. Mazbērnu parasti neinterese, ko dara cits bērns. Dažreiz (trešajā dzīves gadā) bērni ievēro biedru tikai tad, ja viņš kļūst par šķērsli ceļā pēc vēlamās, rotaļlietas vai pēc audzinātājas rokām.

Volodja (10 mēn.) ar interesi aplūko jauno bērnu, kurš nosēdināts viņam blakus sētiņā. Volodja izstiepj roku un saķer Pavļiku aiz auss.

Igors (1 g. 8 mēn.) velk kravas mašīnu, bet pēkšņi kāds aiztur rotaļlietas kustību. Zēns pagriežas un ierauga Zeņu, kurš satvēris mašīnu. Igors ir pārsteigts, bet pēc tam saķer kravas mašīnu un velk pie sevis.

Otrajā un trešajā dzīves gadā bērns atkārto citu bērnu kustības un viņu vienkāršākās darbības: dauza pa bumbu, bāž sīkas rotaļlietas kastē ar būvklucīšiem, stumda pa istabu krēslus.

PARADUMU VEIDOŠANAS

Nervu darbības īpatnības, kas skaidri izpaužas, salīdzinoši raksturojot bērnus — dažādu tipu pārstāvjus, visai manāmi atklājas, audzinot paradumus. Paradumi ir līdzīgi iemaņām tai ziņa, ka tie izveidojas, daudzkārt atkārtojot vienas un tas pašas darbības vienos un tais pašos apstākļos. Kā iemaņas, tā paradumi rodas, pamatojoties uz dinamisko stereotipu, t. i., uz zināmu konstantu ierosas un aiztures procesu sistēmu.

Taču atšķirībā no iemaņām, kas ir cilvēka saprātīgas darbības automatizēti komponenti, paradumi ir vajadzības, kas pastāvīgi rodas vienos un tais pašos apstākļos. Tie prasa, lai jebkuru radušos vajadzību apmierinātu ar zināmiem paņēmieniem, kas jau nostiprinājušies.

Zīdainim jau pirmajā mēnesī izveidojas paradums pamosties ik pēc trim stundām, ja viņa vajadzība pēc ēdiena tiek apmierināta, saglabājot triju stundu intervālu starp barošanas reizēm. Pirmajos trīs gados vērīgi audzinātāji bērnam iemāca daudz vienkāršu paradumu. Jo stabilāki šie paradumi, jo pakāpeniskāk tie rodas, jo vairāk tie ietekmēs bērna topošā rakstura iezīmju izveidi.

Pie pirmajiem agrīnajiem paradumiem pieskaitāmi, visi tie, kas saistīti ar režīma un sanitāri higiēnisko prasību pastāvīgu izpildi, piemēram, laikā aizmigt, pie tam tikai noteikta poza (guļot uz labajiem sāniem, plaukstas zem vaidziņa), laikā pamosties. Divus trīs gadus veciem bērniem tiek izveidots paradums mazgāt rokas pirms ēšanas un tīrīt zobus. Šajā bērnības posmā veidojas arī vairāki

kulturāli paradumi: sasveicināties, satiekot cilvēkus, kaut ko lūdzot, teikt vārdu «lūdzu», pateikties par palīdzību vai ēdienu ar «paldies», lietot kabatas lakatiņu, pacietīgi gaidīt, kamēr būs brīva audzinātāja vai auklīte, lai viņām kaut ko palūgtu.

Kulturālo paradumu pamatā nav vairs organiskās vajadzības. Kulturālie paradumi tiek veidoti, nostiprinot zināmus paņēmienus, lai apmierinātu tās bērna vajadzības, kuras rodas viņa sociālajā saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem, viņa kopdzīve ar tiem. Ja bērns nelūdz tā, kā vajadzētu, pieaugušais viņu «nedzird» un nenāk, nepalīdz, neapmīļo. Ja viņš nebūs aizpogājis ķitelīti, nomazgājis rokas, pieaugušie neļaus viņam sēsties pie galda, ņemt rotaļlietas vai sākt spēlēties ar citiem bērniem. Audzinātajā liks sakārtoties, nokauninās, bet, ja viss būs pareizi izdarīts, — uzslavēs bērnu.

Tikai tajos gadījumos, ja vienas un tās pašas prasības tiek izvirzītas vienos un tais pašos apstākļos un visi pieaugušie ap bērnu pastāvīgi tās atkārto, pastāvīgi uzstāj, lai viņš noteikti pildītu pastāvošos noteikumus, tikai tad bērnos var izveidoties nepieciešamie uzvedības un saskarsmes stereotipi — paradumi.

Taču pietiek tikai reizi atļaut bērnam nepildīt izvirzītās prasības un apmierināt viņa vajadzības tādā veidā, kādā viņam labāk patiktos (vieglāk, ātrāk, interesantāk), bet neatbilstoši pieaugušo izvirzītajiem noteikumiem, iezīmējies uzvedības stereotips tiek grauts. Bērns uzzina (sākumā tīri praktiski), ka, izrādās, var rīkoties pēc sava prāta, nevis tā, kā to prasa pieaugušie.

Un, ja bērni turpina nesodīti pārkāpt vecāku un audzinātāju izvirzītās prasības, tad jo vairāk apstiprinās, ka šo brīnumaino atklājumu bērni var izmantot. Tā veidojas labvēlīgi apstākļi, lai rastos ietiepība, kaprīzes, nepaklausība.[1]

Mazo bērnu nervu sistēmas labilitāte un nelīdzsvarotība sekmē paradumu ātru rašanos un tikpat ātru izzušanu.

Ne jau visi bērna paradumi izveidojas, pieaugušajiem mērķtiecīgi audzinot bērnus. Daži paradumi (visbiežāk jau negatīvie) bērnam rodas stihiski. Dažkārt tie rodas, bērnam nejauši izmantojot kādu paņēmienu, lai apmierinātu savas vajadzības. Ja šis paņēmiens izrādījies pietiekami rezultatīvs un sagādājis bērnam apmierinājumu, viņš sāk to attiecīgajos apstākļos izmantot aizvien biežāk un biežāk. Tā rodas, piemēram, sliktie paradumi: sūkāt pirkstus, aizmigt tikai tad, ja stāsta pasaku vai dzied dziesmiņu, utt. Jo vairāk tādu sliktu paradumu nostiprinās, jo grūtāk tos apkarot. Sevišķi grūti mainīt paradumus inertā nervu sistēmas tipa bērniem, kam ikviena jau izveidotā darbības paņēmiena pārkārtošana prasa lielu nervu piepūli.

Tātad:

1) pirmajos trīs dzīves gados bērnam rodas daudzveidīgas vajadzības. Dabiskās, organiskās vajadzības, kurām ir iedzimts

raksturs, pārkārtojas, un parādās jaunas, sociālas vajadzības. To skaitā visspēcīgākās ir vajadzības pēc aktīvas izziņas darbības un saskarsmes ar cilvēkiem;

2) bērna aktivitāte izpaužas viņa orientējošās, manipulatīvās darbībās ar priekšmetiem. Uz to pamata, atdarinot un atkārtojot mācīto, bērni apgūst darbības dažādo veidu elementārās formas, pirmām kārtām rotaļas. Tajās veidojas arī iniciatīvo pārveidojošo darbību elementi;

3) bērnu vajadzība pēc saskarsmes izpaužas tai apstāklī, ka viņi aizvien aktīvāk meklē ceļus un veidus saskarsmei ar pieaugušajiem. Ap mazbērna vecuma vidu bērns pats cenšas kļūt par šīs saskarsmes iniciatoru: uzdod jautājumus, aicina pieaugušo rotaļāties ar viņu, draiskuļojas;

4) pozitīvu rakstura iezīmju un disciplinētas bērna uzvedības veidošanā būtiska nozīme ir viņa dzīves organizēšanai. Režīma un prasību precizitāte, noteikumu pastāvīgums un kontrole to izpildē bērnos izveido stereotipus; regulāras vajadzības (pēc miega, ēdiena) un to apmierināšanas paņēmieni ieaudzina paradumus. Tie kļūst par bērna rakstura iezīmju veidošanās pamatu;

5) nervu sistēmas individuālās atšķirības parādās jau pirmajās bērna dzīves dienās. Tās manāmi ietekmē viņa ikdienas uzvedību un nosaka paradumu izveidi, to noturību un izmaiņas vieglumu.

15. nodaļa PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS PIRMSSKOLAS VECUMĀ

Pirmsskolas vecumā norisinās vēl ievērojamākas pārmainās bērna personības veidošana. Maiņas viņa dzīves veids, saturs un forma saskarsmei ar citiem cilvēkiem, krasi pieaug fiziskās un psihiskas attīstības iespējas, un rodas jaunas vajadzības, intereses un tātad arī jauni stimuli aizvien daudzveidīgākai darbībai.

Šajā vecumā vispirms jau ievērojami mainās bērnu dzīves režīms, pat to bērnu dzīves režīms, kuri bijuši mazbērnu novietnēs. Jau jaunākajā grupā īsāka kļūst diendusa, ilgāks laiks tiek veltīts rotaļām un nodarbībām. Bērnu grupā ir vairāk, prasības bērna patstavīgumam — augstākas.

Bērnu dzīvi reglamentē daudzi noteikumi, kurus bērni zina un kuriem jāpakļaujas. Maiņas arī bērna dzīves saturs: viņiem regulāri notiek īsas, daudzveidīgas nodarbības, sarežģītāki kļūst uzdevumi. Bērniem ir lielākas iespējas kopīgi rotaļāties, būt saskarsmē citam ar citu.

Sevišķi lielas pārmaiņas notiek pirmsskolas vecuma bērnu aktivitātes satura, tas virzība un veidos.

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA AKTIVITĀTE UN VIRZĪBA

Ideālisti un dažādu virzienu vulgārie materiālisti uzskata, ka cilvēka aktivitāti izraisa vai nu «dziļākas tieksmes» (Z. Freids), vai kāda «potenciāla enerģija» (Dž. Lidersons), vai arī kāda iekšēja mehānisma darbs, «kas analogs automobiļa motora darbam» (Dž. Meilijs).

Materiālistiskā izpratne par personības aktivitātes dabu krasi atšķiras no ideālistiskas un vulgāri materiālistiskās izpratnes un dibinās uz principiāli citiem pamatiem.

Padomju psiholoģija uzskata, ka organisma aktivitāte izpaužas tā darbīga attieksme pret vidi.

Būt aktīvam nozīmē atrasties darbīga stāvoklī. Elementāru aktivitāti uz ārējās vides kairinājumiem izrada pat embrijs, atbildot ar haotiskām ekstremitāšu un ķermeņa kustībām (A. Peipers). Šādu kustību pamatā ir parastais beznosacījuma refleksa mehānisms.

Pakāpeniski, dabisku vingrinājumu iespaidā, bet vēlāk arī speciālas apmācīšanas ietekmē kustības klust organizētas, mērķtiecīgas un tīšas, bet pēc tam arī patiesi gribas regulētas, t. i., vadītas.[71]

Bērns, būdams aktīvs, sāk praktiski iedarboties uz apkārtējiem priekšmetiem un nāk saskarsmē ar cilvēkiem.

Bērna aktivitātes saturs, veidi un tās rosinātāji, kas tagad mainījušies, ir viņa iepriekšējā dzīves posma attīstības rezultāts un vienlaikus arī personības turpmākas veidošanas nosacījums.

Pirmsskolas vecuma bērna aktivitātē norisinās ievērojamas pārmaiņas. Vispirms jau mainās aktivitātes saturs.

Divus gadus veci bērni labprāt veic vienkāršas kustības un apmierinās ar pašu darbības procesu: labprāt lēkā, skraida, švīka pa papīru ar zīmuli, velk kaut ko pa istabu vai dārzu, bet pirmsskolas vecuma bērni aizvien biežāk savu aktivitāti virza tā, lai darbodamies gūtu kādu rezultātu. Četrus gadus vecs bērns nevis vairs vienkārši velk līnijas, bet cenšas uzzīmēt kaut ko konkrētu, cenšas nevis lēkāt, bet pārlēkt aukliņai vai grāvītim, nevis vilkt kravas mašīnu, bet pārvadāt ar to ķieģelīšus.

Tā kā bērna darbības aizvien biežāk tiek virzītas, lai gūtu vēlamo un gaidīto rezultātu, tās kļūst *sist etniskākas, mērķtiecīgākas un organizētākas*. Līdz ar tīšo atdarināšanu unpieaugušam spējām iemācīties pirmsskolas vecuma bērna aktivitāte aizvien vairāk sāk izpausties dažādos darbības veidos: gan rotaļas, gan atsevišķās nodarbībās, kas saistās ar strādāšanu, vingrošanu vai mācīšanos.

Kaut gan pirmsskolas vecuma bērna aktivitāte verstauz

darbošanos, trīs līdz piecus gadus veci bērni nereti apmierinās ar to, ka veic dažādas atsevišķas, izolētas darbības: tin aukliņu uz kociņa, rok un pārber smiltis, pārlej ūdeni, veido no plastilīna bumbiņas u. tml.

Visos attīstības posmos bērns pievēršas darbībai ar priekšmetu, to dara arī jaunākā vecuma skolēns, ja viņš sastopas ar nepazīstamu priekšmetu vai materiālu. Darbojoties viņš uzzina priekšmeta vai materiāla (koka, smilšu, māla, ūdens) īpašības.

Bērnam attīstoties, viņa fiziskās aktivitātes formas un veidi ne tikai pilnveidojas, bet kļūst arī sarežģītāka to struktūra. Rodas jauns aktivitātes tips — *intelektuālā darbība.* No sākuma tā tikai ieslēdzas praktiskajās darbībās un maina to veidus.[72] Bērns

sākumā apcer darbību, kuru viņš veic, tad sāk to plānot un izvirza mērķi, apsver veidu, kā to sasniegt, spriež, kritizē, labo.

Ap pirmsskolas vecuma vidu domāšanas aktivitāte jau vairs obligāti nebalstās uz fizisko darbību. Bērns spēj nodoties «tīrajai» intelektuālajai darbībai: viņš apdomā dzirdēto un redzēto, min miklas, stāsta par attēlu, jautā, strīdas. Šajā jaunajā aktivitātes veida ļoti liela nozīme ir runai. Klausīšanās, atstāstīšana, jaunu vardu darināšana klust par pirmsskolas vecuma bērna darbības speciāliem veidiem.

Četru piecu gadu vecumā ievērojami pieaug bērna inicia-tivas pārveidojošās aktivitātes iespējas. Praktiskā pieredze, kas uzkrāta, atdarinot paraugus un izpildot uzdotās darbības bērnu domāšana un iztēle, kas attīstās, kā arī savu iespēju apzināšanas rada jaunas vēlēšanās un mudina uz iniciatīvu, bet pēc tam arī uz radošu aktīvu darbību.

Rotaļājoties un zīmējot, saskarsmē ar bērniem un pieaugušajiem pirmsskolas vecuma bērns aizvien biežāk parāda iniciatīvu un izdomu.

IZZIņaS AKT1VITATE

Domāšanas aktivitāte, kas attīstās, maina arī bērna orientēšanas darbības. No nekārtīgam un haotiskām darbībām tās pārvēršas par organizētam, pētnieciskām, patiesi izzinošām darbībām (A. Zaporožecs, T. Jendovicka, G. Minska, Z. Boguslavska).

Sī jauna bērna darbību īpašība izpaužas, gan rīkojoties ar lietam gan saskarsme ar cilvēkiem. Mazulis (1 g. 5 mēn.—2 g. vecuma), darbojoties ar priekšmetiem, uzzināja to īpašības. Taču viņa aktivitātes motīvs bija ievirze «kas tas?», «kas tas tāds ir?». Iegūto rezultātu pats bērns neuzskata par jaunu atklājumu, par jaunām zināšanām, kaut gan ar tām bagātinās viņa praktiskā pieredze. Pie tam, kā pareizi uzsver L. Božoviča, lietas pašas bieži «pievelk» sev bērna darbību (uzmanību). Kaste ar būvklucīšiem mudina bērnu kaut ko uzcelt, ieraudzītais pīrādziņš «prasās apēdams» (K. Levins). Pirmsskolas vecuma bērnam šī «pievilcība», kas piemīt lietām, klust vājāka. Bērna aktivitāti aizvien biežāk izraisa viņa intereses un vajadzības.

Pirmsskolas vecuma bērnu interesē ne tikai jaunais priekšmets pats par sevi. Četrus līdz sešus gadus veci bērni vēlas uzzināt arī tā uzbūvi, nozīmi, izmantošanas veidu un izcelsmi. Iemesls, kas liek pirmsskolas vecuma bērnam manipulēt ar priekšmetiem, ir izziņas interese. Bērns grib uzzināt, kā darbojas pulkstenis, kas tam iekša. Kur telefonam noslēpts zvans? Kā magnēts notur naglas? Kā metrovilcienam atveras durvis? Šī izziņas attieksme skaidri izpaužas bērnu jautājumu specifikā, ar kuriem viņš vēršas pie pieaugušajiem. Piecu sešu gadu vecumā jautājumu daudzums krasi pieaug.

Pirmsskolas vecuma bērnu izziņas interešu attīstība skaidri izpaužas tai apstāklī, ka aug viņu vēlēšanas veikt intelektuālu darbību. Līdz ar četru piecu gadu vecumu bērniem patīk spriest, strīdēties, risināt uzdevumus, minēt mīklas, virknēt vārdus ritma, savstarpēji salīdzināt dažādas lietas un parādības utt. Ka liecina A. Golubevas pētījums, vislielāko interesi par garīgo darbu vecākajos pirmsskolas vecuma bērnos izraisīja tīri intelektuālu uzdevumu risināšana.

Bērns pirmsskolas vecumā atšķirība no mazuļa, kuram jautājums ir tikai saskarsmes un kontakta forma ar pieaugušajiem, apber par viņu vecākos cilvēkus ar jautājumiem «kapec?», «kadeļ?», un «kā?». Viņš gaida no tiem atbildi, cenšas tikt pie skaidrības, izsaka šaubas. Četrus piecus gadus vecs bērns kļūst par «kapecīti». Viņam veidojas jautājoša attieksme pret apkārtējo pasauli.

Tādas bērna zinātkārās attieksmes pret īstenību noturīgums atkarīgs no tā, vai pieaugušie sekmē šādu attieksmi pret apkārtējo vidi jeb vai nomāc to ar savu paviršo izturēšanos pret bērnu jautājumiem

un nevēlēšanos uz tiem atbildēt. Ja audzinātājs atbalsta bērna jautājumus, mudina pašu bērnu meklēt jautājuma atrisinājumu, ja ar savām atbildēm virza bērna domu uz jaunu viņam veicamu uzdevumu sastādīšanu un atrisināšanu, tad veidojas personības vērtīgākās iezīmes — zinātkāre, vērīgums, novērošanas spējas. Šīs personības īpašības bērna aktivitāti virza pa skaidru izziņas ceļu.

Kā liecina pētījumi (G. Sčukina, N. Morozova, A. Ļubļinska, R. Ķerts), bērnā interešu rašanās par priekšmetiemun apkārtējas pasaules parādībām ir tieši atkarīga no tam zināšanām, kuras bērnam ir par vienu vai otru jomu, ka arī no tiem paņēmieniem, ar kuriem audzinātājs atklāj viņam tā «nezināšanas pakāpi», t. i., to jauno, kas papildinātu viņa zināšanas par priekšmetu.

No vienas puses, interese, kas pauž velēšanos uzzināt kaut ko jaunu, uzzināt dziļāk, pilnīgāk, precīzāk, rodas tad, ja bērns jau kaut ko zina, piemēram, par dzīvniekiem, par transportu, par gadalaiku parādībām. Ja bērniem nekas nav zināms parvulkaniem vai ēģiptiešu hieroglifiem, tad interese par tādām svešam parādībām pati no sevis nevar rasties.

No otras puses, ja audzinātājs, stāstot par kaut ko, neka jauna bērniem neatklāj, viņiem klausīties klust neinteresanti. Viņi neko jaunu neuzzina un ātri novērš uzmanību.

Audzinātāja stāsts būs interesants, ja taja atklāsies kairi kas bērnam nezināms, bet svarīgs par pazīstamu objektu: vai nu priekšmeta izcelsme, vai darbarīka vai mašīnas izlietojamība, vai arī kāda dzīvnieku orgāna uzbūves īpatnība, ko noteicis to dzīves veids, t. i., kaut kas jauns par to, kas bērnam jau zināms. Sevišķi svarīgi, ja pirmsskolas vecuma bērni uzzina parādību mainīgumu, to nozīmi dzīvē un praktisko pielietojumu.

Kā liecina pētījumi, gan vidējo klašu skolēniem, gan arī pirmsskolas vecuma bērniem izšķiroša nozīme izziņas interešu veidošanā ir tam, kā tiek pasniegtas jaunās zināšanas (G. Sču-kina, R. Ķerts). Kad audzinātājs, vēlēdamies izraisīt sešus septiņus gadus vecu bērnu aktīvu interesi par dažiem dzīvniekiem, stāstīja par tiem, papildus izmantodams J. Carušina grāmatu, kurā plaši un dzīvi aprakstīti bērniem jau pazīstamie dzīvnieki, viņu interese par dzīvniekiem pieauga. Viņi arī paši pēc tam vēl plašāk un sīkāk aprakstīja šos dzīvniekus, viņu ārējās pazīmes un dzīves veidu.

Taču bērnu interese pieaug vēl vairāk, ja papildu ziņas par tiem pašiem dzīvniekiem tiek dotas tādā veidā, lai viņi paši tās atklātu. Piemēram, tik neparasti, kā to dara žurnālists F. Lords, «intervēdams» dzīvnieku valsts pārstāvjus.[73]

Izziņas attieksmes veidošanās procesā par apkārtējo vidi pirmsskolas vecuma bērniem skaidri atklājas dažas pašu izziņas interešu puses. Tajās skaidri izteikta vispirms cilvēka intelektuālās un

emocionālās attieksmes vienotība pret reālajiem priekšmetiem. Tajās cieši savijušās vecās, t. i., agrāk iegūtās, zināšanas un jaunās, nezināmās, brīnumainās, kuras tomēr bērns uztver ar interesi tikai tad, ja tās jau nedaudz zināmas.

Veiktie pētījumi liecina, ka, uzdodot jautājumus un saņemot uz tiem atbildes no vecākiem vai vienaudžiem, bērns analizē tos sarežģītos dzīves faktus, ar kuriem viņš sastopas. Bērna izziņas aktivitāte mudina arī pieaugušo paskaidrot viņam, atklāt dzīvē eksistējošās sakarības starp parādībām. Tā bērns mācās vispārināt, pāriet pie kategoriālām un izprastām zināšanām. Domāšanas situativitāte, kas raksturīga trīs līdz piecus gadus veciem bērniem, pakāpeniski tiek pārvarēta.

Bērni aizvien vairāk kļūst nesaistīti ar tiem sadzīves apstākļiem, kuros dots konkrētais uzdevums, un pāriet uz vispārinātu un loģisku tā atrisinājumu prātā (O. Koncevaja, A. Zaporožecs u. c).

Pirmsskolas vecuma bērnu interese izpaužas dziļi emocionālā attieksmē pret apkārtējo vidi, neremdināmā vēlmē uzzināt nezināmo, priekā par atklājumu, aizvien pieaugošā zinātkārē.

Ar to interese principiāli atšķiras no vajadzības. Uz objekta (ēdiena, dzēriena) dabūšanu virzītā vajadzība izzūd, kad tā apmierināta. Cilvēks, kas par kaut ko interesējas, gūst apmierinājumu, izzinot objektu, un, jo vairāk viņš par to uzzina, jo vairāk aug viņa interese. Intereses augšana ir neierobežota. Interesei ir milzīga progresīva un perspektīva nozīme personības attīstībā.

SASKARSMES AKTIVITĀTE

Pirmsskolas vecumā krasi mainās bērna aktivitātes saturs un veidi saskarsmē ar citiem cilvēkiem un viņa attieksmē pašam pret sevi.

Saskarsmes aktivitātes pārmaiņas nosaka tās jaunās attiecības ar pieaugušajiem, kuras radušās uz bērna spēju palielināšanās pamata. Pieaugušā cilvēka loma bērna dzīvē ir mainījusies, līdz ar to audzinātāja attiecības ar audzināmo pārkārtojušās.

Bērniem mazbērna vecumā izveidojas patērētāja attieksme pret pieaugušajiem, sevišķi pret tuviniekiem. Māte, visupirmā audzinātāja, ir pašu svarīgāko prasību apmierinātāja. Kaut gan pirmsskolas vecuma bērnam tāda attieksme daļēji vēl saglabājas (jaunākajās vecuma grupās), taču tai ir aizvien mazāka loma bērna interešu noteikšanā pret pieaugušo. Tagad bērni daudz ko var veikt paši, pastāvīga pieaugušo gādība nav nepieciešama.

Galvenais cēlonis, kas mudina bērnu meklēt saskarsmi ar pieaugušajiem, ir šīs saskarsmes saturīgums. Līdz trīs četru gadu vecumam bērns ir atklājis, ka pieaugušie daudz zina, ka viņi visu prot, var visu parādīt un iemācīt. Viņi vienmēr pratīs noteikt, kurš pareizi rīkojies un kurš kļūdījies. Pieaugušie aizliedz un atļauj, dusmojas un apmīļo, pieprasa un uzslavē. Pieaugušais kļūst bērnam par autoritāti. Pirmsskolas vecuma bērni aizvien biežāk pievērš uzmanību tam, kā rīkojas pieaugušie, un atdarina tos. Šī atdarināšana ir jau uz augstākas pakāpes nekā mazuļiem, tai ir tīšs raksturs. Pieaugušo un viņu rīcības atdarināšana, bet vēlāk jau savstarpējo attiecību atdarināšana visspilgtāk izpaužas pirmsskolas vecuma bērnu lomu rotaļās (F. Fradkina, D. Elkoņins, R. Zukovska, D. Mendžericka, R. Rimburga, P. Sarnorukova,

A. Cerkovs).

Pētījumi liecina, ka bērnu rotaļās atspoguļojas pieaugušo darbs, viņu sadzīve un savstarpējās attiecības. Pirmsskolas vecuma beigu posmā dažu profesiju pārstāvju tēli tiek vispārināti, bet konkrēts pieaugušais (tēvs, māte, audzinātāja) gūst autoritāti.

Mainās arī pirmsskolas vecuma bērna savstarpējās attiecības ar vienaudžiem. Pirmsskolas vecuma bērnam vairs nepietiek tikai ar «mierīgām kaimiņattiecībām» ar citiem bērniem. Rodas vēlēšanās rotaļāties ar šiem bērniem, bet vecākais pirmsskolas bērns vispār nespēj rotaļāties viens: viņš cenšas kaut ko biedram pastāstīt, veikt kopā ar to uzdoto darbu. Prieks par kopējo darbību rada jaunas attiecības bērnu vidū: biedriskumu un pirmsākumu draudzībai (A. Bulatova, V. Suhomļinskis, A. Aržanova, J. Kuļčinska, M. Ti-mošenko u. c). Bērni rūpējas cits par citu, skumst bez draugiem, cenšas palīdzēt biedram, ir uzmanīgi pret mazākajiem. Katra bērna uzkrātā praktiskā

dzīves pieredze un sadarbība ar citiem bērniem rada iespēju veidot pirmos mazos kolektīvus.

Ja audzinātājs šīs iespējas sistemātiski izmanto, viņš var gūt ievērojamus panākumus, veidojot bērnu vidū jaunas savstarpējās attiecības.

Organizējot bērnu kopīgās nodarbības, grupējot viņus pa diviem un trim saskaņā ar viņu sagatavotību un individuālajām īpatnībām, nosakot tādas darba grupas pienākumus, bet pēc tam vērtējot darba rezultātus, audzinātāja izraisa bērnos vajadzību vērtēt katra bērna darbību kā biedra, kā kolektīva locekļa, t. i., kā visas grupas darbību. Piemēram, pieņemot atskaiti par trīs dienu dežūru, audzinātāja pozitīvi vērtē dežurantu savstarpējo atbildību un vērš bērnu uzmanību uz to: «Miša pamanīja, ka Lara vēl nav paspējusi uzklāt savus galdus, un, kaut gan viņš jau visu uz saviem galdiem bija salicis, viņš neaizgāja rotaļāties, bet sāka Larai palīdzēt: viņu darbs taču nebija vēl pabeigts, un viņi abi par to bija atbildīgi. Tā vienmēr un visur rīkojas īsti biedri.»

Apspriežot J. Permjaka stāstu «Pats briesmīgākais», audzinātāja liek bērniem secināt, ka bez biedriem ir grūti un neiespējami dzīvot. Vērtējot bērnu uzvedību laikā, kad norisinās spēle «Jūrnieki uz kuģa», pedagogs uzsver, ka labi biedri vienmēr cits citam palīdz un nepamet otru nelaimē.

Bērna aktivitāte saskarsmē, tāpat kā izziņas aktivitāte, pirmsskolas vecuma bērniem gūst vadāmu, tīšu raksturu. Audzinātājs ar noteikumiem regulē bērna uzvedību. V. Gorbačova pārliecinoši pierāda, ka, ieviešot bērna dzīvē rūpīgi izstrādātu prasību programmu, kas reglamentē bērna uzvedību (pie galda, guļamtelpā, ģērbtuvē un nodarbībās), zināmā mērā var nosacīt bērnu darbību viņu dzīves konkrētajos apstākļos. Taču ļoti svarīgs ir tas apstāklis, ka, pamatojoties uz noteikumiem, bērns vērtē arī savu rīcību un īpašības, citu bērnu rīcību un īpašības, kā arī savas attiecības ar kolektīvu.

Divus trīs gadus vecs bērns konkrētā situācijā rīkojas, pakļaujoties atsevišķām prasībām «vajag» un «nedrīkst», turpretī piecu līdz septiņu gadu vecumā uzvedībā parādās atšķirīga īpatnība — bērni noteikumus sāk uztvert vispārināti. Pirmsskolas vecuma beigās noteikumi kļūst par vispārinātām uzvedības normām. V. Gorbačova parādījusi, kā visi uzvedības noteikumi pakāpeniski pārvēršas par kaut ko līdzīgu normatīvam, pēc kura obligāti sāk vadīties vecākie bērni.

Trīs gadus vecie bērni, nokļūstot jaunos dzīves apstākļos (bērnudārzā) un pēkšņi sastopoties ar daudzām jaunām prasībām, neapgūst tās uzreiz. Aktīvākie bērni cenšas izanalizēt audzinātāja prasības un griežas pie viņa, lai dažas no tām pārbaudītu un gūtu apstiprinājumu par to nepieciešamību. Tādi aktīvi bērni, ievērojuši, ka no bērnu vidus kāds noteikumus pārkāpis, griežas pie audzinātāja ar

sūdzību. Turklāt raksturīgi, ka sūdzētājs no pārkāpēja rīcības nemaz nav cietis. Taču pateicis, ka «Ļaļa ar pirkstiem ēd makaronus» vai ka «Vaļeriks nav novācis būvklucīšus», bet «Juris runā sliktus vārdus», ziņotājs bērns gaida, kā audzinātāja reaģēs uz šo prasību pārkāpumu. Ja pieaugušais ar savu vērtējumu atbalsta ziņotāju par to, ka viņš jau labi zina visus noteikumus un prot saskatīt, kurš tos neievēro, reizē izrādot neapmierinātību par nepaklausīgā bērna rīcību, noteikumi nostiprinās: «Būvklucīši noteikti jāsaliek kastē. Labi, Asja, ka ievēroji pārkāpumu un atgādināji Vaļerikam, lai viņš savāktu visus klucīšus.»

Ja vecākajā grupā audzinātājs cenšas panākt, lai bērni apgūtu pieklājības likumus, tad arī bērnu ziņojumi parāda, ka no viņu vidus kāds pārkāpis noteikumu par savstarpējām attiecībām. «Kola Nadjai atņēma zilo zīmuli, bet Nadjai tas taču vajadzīgs, lai uzzīmētu jūru», «Kāpēc gan Oļegs nedeva Taņai lidmašīnu, — viņa taču laipni viņam paprasīja, pat «lūdzu» pateica, bet viņš nedeva!».

Vecākās grupas bērnu uzvedības analīze eksperimentālajā bērnudārzā, kur sevišķi rūpīgi bija izstrādāti visi uzvedības noteikumi un kur katra bērna uzvedības, dežūras, būvēšanas mākas, zīmējuma vērtējumu nosacīja un pamatoja attiecīgs noteikums, parādīja, ka šis paņēmiens dod ļoti labus rezultātus. Audzinātājai izdevās sasniegt ne tikai labus rezultātus visu bērnu uzvedības organizēšanā, bet arī panākt, ka viņos izveidojusies prasme pareizi un pamatoti vērtēt gan citu bērnu uzvedību, gan savu rīcību.

Bērns no pētāmās vecākās grupas prata ne vien pilnīgi droši un pārliecinoši novērtēt katru savu grupas biedru un sevi pašu kā biedru, kā dežurantu, kā dalībnieku dambretē, bet arī objektīvi pamatot savu izteikto vērtējumu.

Pats labākais mūsu dežurants ir Lida. Viņa ātri uzklāj visus galdus, raugās, lai tasītes atbilstu apakštasītēm, karotītes noliek labajā pusē, bet, ja kādam bērnam trūkst krēsla, viņa atdod savu, bet sev no grupas telpām atnes citu. Pats es neesmu sevišķi labs biedrs, pļāpāju nodarbībās, nekādi nespēju atturēties no sarunām.

Tādā veidā pieaugušo izvirzītais uzvedības noteikums, sistemātiski un rūpīgi kontrolējot, lai to diendienā ievērotu visi bērni, kļūst par bērnu uzvedības regulētāju.

V. Gorbačovas pētījums liecina arī par to, ka tāda bērniem jau zināma noteikuma pastāvīga nostiprināšana, kas ietver pozitīvu vai negatīvu vērtējumu tā izpildes vai neizpildes gadījumā, kļūst par pamatu, veidojot pirmsskolas vecuma bērnā attiecīgu morāli vērtējošo attieksmi. Sākumā tā izpaužas attieksmē pret citiem bērniem, bet vēlāk — attieksmē pret sevi. Mazuļiem morālie vērtējumi un emocionālie pārdzīvojumi ir cieši saistīti. Darbs, lai bērni vērtējoši apgūtu noteikumu, ir viens no morālo vērtējumu diferencēšanas paņēmieniem.

Uzkrājot sociālo pieredzi, pieredzi saskarsmē ar cilvēkiem, bērni pirmsskolas vecuma beigās izmanto vēl vairāk vispārinātus noteikumus un plašāk lieto jau pazīstamos vērtējuma kritērijus, lai paustu savu attieksmi pret dažādiem cilvēkiem: pazīstamiem vai svešiem, reāliem vai izdomātiem.

Uz šī pamata veidojas bērnu tikumiskās attieksmes pret apkārtējiem cilvēkiem. Protams, gadījumi, ar kuriem sastopas bērni pirmsskolas vecumā, ne vienmēr var tikt pakļauti viņiem jau zināmajiem kritērijiem. Bieži vien bērni nezina, kā izkļūt no tās grūtās situācijas, kurā viņi nonākuši.

Kola (7 g.) iemācīts tramvajā dot vietu vecākiem braucējiem, bet šodien nez kāpēc vecīte nevēlējās apsēsties un teica: «Sēdi vien, sēdi, puisīt, es drīz izkāpšu.» Kā rīkoties?

Māte jautā dēlam, kur palikušas viņa rotaļlietas: automobilis, pistole, klauns.

Slava: «Es tās atdevu Vovam. Viņam tās ļoti patika, un viņš palūdza. Es taču neesmu skops!»

Pie mātes atnākusi viešņa. Mātes nav mājās. Marinka, tēlojot viesmīlīgu saimnieci, piedāvā viešņai iedzert tēju: «Tikai ievārījumu gan es nepasniegšu, redziet, cik maz tā burkā atlicis, bet tētim ļoti garšo ķiršu ievārījums.»

Līdzīgu faktu ir daudz. Tie liecina, ka pirmsskolas vecuma bērnam nav vēl izveidojusies pietiekama vispārinātība un elastīgums viņam zināmo noteikumu izmantošanā. Turklāt viņš, pirmkārt, jaunā situācijā vēl neprot saskatīt viņam pazīstamas to apstākļu pazīmes, kuros viņš jau iemācījies rīkoties pēc noteikumiem, otrkārt, pirmsskolas vecuma bērnam vēl piemīt ļoti liels emocionāls jūtīgums, pat afektivitāte, kura darbojas ātrāk un spēcīgāk nekā saprātīgi izraudzīts darbības mērķis vai bērnam pieņemamais uzvedības noteikums, pēc kura vajadzētu vadīties.

Būtiska nozīme ir arī audzinātības pakāpei un to motīvu spēkam un raksturam, kuri pamudina bērnu darboties.

UZVEDĪBAS MOTĪVI

Personības veidošanās procesam pirmsskolas vecumā raksturīga īpatnība ir to motīvu maiņa, pēc kuriem vadās bērns. Šīs pārmaiņas izpaužas šādi.

1. Atsevišķi rosina jumi, kas darbojas epizodiski un nesaskanīgi (dažkārt pat pretrunīgi), pārvēršas par motīvu sistēmu. Šajos rosinājumos aizvien vairāk parādās noteikts se-cīgums. Ja 6—7 gadus vecam bērnam jau kaut ko nozīmē sabiedriskā doma, tad viņš pievērsīs uzmanību tam, kā biedri novērtēs viņa rīcību. Tā tieši arī rīkojas daži bērni, kas grupā kļuvuši par vadoņiem, gudrākajiem, labākajiem rotaļu vadītājiem u. tml.

Motīvu secīgums un sistemātiskums pirmsskolas vecuma bērnam ir vēl diezgan relatīvs un nestabils. Bieži bērns ar savu uzvedību pavisam negaidīti pārsteidz audzinātāju. Bērni darbojas, pakļaujoties emocionāli spēcīgam rosina jumam (apvainojums, liela vēlēšanās), bieži vien pārkāpjot viņiem labi zināmos noteikumus.

2.Aizvien skaidrāk sāk izpausties dažādu motīvu atšķirīgais rosinošais spēks. A. Golubeva noskaidrojusi, ka uzdevums ar rotaļas raksturu (atrast paslēptu karodziņu) bija spēcīgākais rosinātājs jaunākajiem bērniem, darba uzdevums (izgatavot lelli gaidāmajai izrādei) bija visspēcīgākais motīvs piecus sešus gadus veciem bērniem. Vecākie pirmsskolas gadu bērni sevišķi cītīgi veica intelektuālu uzdevumu: veidoja karodziņu mozaīkā.

Šie dati, kaut gan tie turpmāk vēl pārbaudāmi, parāda vecuma atšķirības pirmsskolas vecuma bērna darbību motivācijā.

Par analoģiskām motivācijas pārmaiņām liecina J. Ņevero-vičas[74] pētījumi. Kad viņa dažādās vecuma grupās piedāvāja bērniem pirmsskolas gados pagatavot karodziņu un salvetīti, vislabākos rezultātus (ātri un kvalitatīvi veikts darbs) tā guva, ja bērnu darbība bija saistīta ar rotaļu «Darbnīca». Liela nozīme darba efektivitātes celšanā bija bērnu apziņai, ka veicamais darbs ir ar sabiedrisku nozīmi. Karodziņa izgatavošana māmiņai bija daudz vājāks rosinātājs nekā salvetītes darināšana, jo bērni saprata, ka karodziņš viņai nav vajadzīgs.

Pirmsskolas vecuma beigās bērni daudz labāk izprot sava darba sabiedrisko nozīmi. Bērni, piemēram, sāk uztvert tādus sociālus motīvus kā sacensība: «Kurš no dežurantu pāriem vislabāk uzklās galdu pusdienām?», «Kurš izdomās pašu skaistāko rotājošo rakstu?», «Kura grupa (komanda) visorganizētāk piedalīsies rotaļā un ne reizi nepārkāps noteikumus?». Bērniem, kas vecāki par četriem pieciem gadiem, darbīgi kļūst arī tādi personiski motīvi kā savu iespēju aizstāvēšana, vēlēšanās citu bērnu vidū būt labākiem un stiprākiem.

Sociālo motīvu darbības spēks pieaug līdz ar personības pretenziju pieaugšanu.

Izmantojot dažādus motīvus, audzinātājs var ievērojami palielināt pirmsskolas vecuma bērnu darbības rezultatīvumu un vienlaikus nostiprināt mazo darbinieku ticību saviem spēkiem. Tas arī rada labvēlīgus apstākļus, lai bērns gūtu jaunus, vēl spēcīgākus ierosinājumus darboties.

L. Božovičas, A. Ļeontjeva, L. Slavinās, D. Elkoņina, L. Baskakovas, J. Korzakovas, Z. Boguslavskas un daudzu citu psihologu pētījumi liecina, ka dažādi motīvi atšķirīgi ietekmē gan bērna pūļu mobilizāciju, gan dažādu pirmsskolas vecuma bērniem uzdotu rīkojumu un speciālu mācīšanās uzdevumu sekmīgu izpildi.

Visās bērna darbības jomās svarīga nozīme ir gūtajiem rezultātiem. Lai cik lielas arī būtu individuālās atšķirības bērnu vidū, lai kādas arī būtu rakstura īpatnības konkrētiem audzinātājiem, taču viņu atzinība, uzslava, bērna ieguldīto pūļu un viņu sasniegto (reālo) panākumu novērtējums parasti ievērojami spēcīgāk un stimulējošāk ietekmē bērna turpmāko darbību nekā sods, aizrādījumi vai neveiksme.[75] Tikai dažiem vecāko pirmsskolas gadu bērniem, kam ir stipra un izturīga nervu sistēma, neveiksme var izraisīt dedzību no jauna mēģināt sasniegt vēlamo.

Atšķirībā no mazbērniem, kuri spēj virzīt savu aktivitāti tā, lai sasniegtu tikai konkrēti uztveramu mērķi, kas atbilstu viņu vajadzībam., vidēja un vecākā pirmsskolas vecuma bērni var arī darboties, tikai iztēlojoties vien viņu vēlmēm un interesēm atbilstošu priekšmetu vai darbību ar to. Bērna pieredzē saglabājušies priekšstati par priekšmetu vai paņēmienu, kas kādreiz apmierinājuši viņa vajadzību pēc kaut kā, rosinošos motīvus vērš par lielu spēku, pat tādus motīvus, kas darbojas iekšēji, iztēlē.

Vēloties klausīties mūziku, četrus gadus veca meitene nospiež attiecīgu radiouztvērēja slēdzi. Viņa zina, ka pēc šīs darbības varēs sadzirdēt vēlamo mūziku.

Pirmsskolas vecumā veidojas svarīgākā rosinājumu īpašība, kas nosaka labi audzināta cilvēka darbību, — motīvu hierarhiska pakārtošanās.

Kā liecina prakse, lai veidotu patstāvību uzvedībā (bet pēc tam arī spriedumos), bērnam jāiemācās katrā konkrētā gadījumā saskatīt pašu svarīgāko, būtiskāko un izprastākas ir galvenais. Taču tas bieži vien ne uzreiz bērniem izdodas. Lai gan pirmsskolas vecuma bērns var vadīties pēc dažādiem viņam jau zināmiem motīviem: pienākumiem, māmiņas dotajiem uzdevumiem, personiskas vēlēšanās vai jūtām pret biedru, viņš parasti vēl neizjūt visu motīvu savstarpējo pakļautību, to hierarhiju. Tāpēc nereti piecus sešus gadus vecs bērns nokļūst konflikta situācijās un tajās visbiežāk pakļaujas tam rosinajumam,

kurš emocionāli ir visspēcīgākais un spilgtākais

Oļa (5 g. 7 mēn.), liekot lelli gulēt, to izģērbusi. Māmiņa jau otru reizi sauc Oļu vakariņās, bet meitene turpina darboties ar lelli. Māmiņa dusmojas par nepaklausību. Bet Oļa savukārt dusmojas uz māmiņu. Viņa nevar atstāt savu meitiņu: «Tā taču ir izģērbta, kā es varu aiziet. Tūlīt apsegšu ar sedziņu un tad iešu.»

Vitja (6 g. 4 mēn.) uzzina, ka vecākais brālis — otrklasnieks Borja — saņēmis divnieku par to, ka nav sagatavojis stundu.

Vitja. Vai, kā māmiņa dusmosies! Vai tevi sodīs? Jā?

Borja. Kas vēl nebūs, es neteikšu māmiņai par divnieku, viņa to pat neuzzinās.

Vitja. Bet vai tad drīkst mānīties? Tas nav labi!

Borja. Vai tad apbēdināt ir labāk? Neko tu nesaproti. Māmiņa par to uzzinās, kad es divnieku jau būšu izlabojis, un vairs nebūs tik sarūgtināta, bet tagad, protams, sadusmosies, un es saņemšu brāzienu. Labāk neteikt. Māmiņa taču jāsaudzē.

Vitja samulsis. Viņš saņēmis mācību, kā dzīvē izvairīties no nepatīkamām situācijām, bet nu viņam vēl grūtāk izšķirt jautājumu par to, kas galvenais.

Tēvs sūta Serjožu (6 g. 8 mēn.) uz virtuvi, lai viņš palīdzētu vecmāmiņai salasīt izbirušos kartupeļus. Zēns, aizņemts ar interesantu rotaļu, nevēlas to pārtraukt. Uz dusmīgo tēva jautājumu, kāpēc viņš iav devies uz virtuvi, zēns atbild, ka māmiņa neļaujot viņam iet uz virtuvi tajās drēbēs, kas tagad viņam mugurā.

Tā bērns atradis savām vēlmēm visatbilstošāko motīvu, kas attaisno viņa rīcību.

K. Gureviča un N. Matjušinas pētījumiliecina, ka pirmsskolas vecumā motīvu pakārtošana norisinās liecas, pārmaiņas. Divus trīs gadus vecam bērnam nekādi iekšēji konflikti vispār nerodas. Saistošs mērķis tūlīt izraisa attiecīgu darbību no viņa puses. Vēlēšanās iegūt to, kas patīk, — vienīgais mazbērna darbības motīvs. Taču izteikts aizliegums viņa. rīcībā jau rada būtiskus sarežģījumus.[1] Tagad nepieciešamība pakļauties noteikumam cīnās ar paša vēlēšanos. Katra gadījuma jāizšķiras, kas svarīgāks. Šeit rodas nepaklausības cēloņi, kad, pakļaujoties saviem personiskajiem rosinajumiem, bērns ignorē pieaugušo prasības.

Pirmsskolas vecuma beigas, kad bērnu attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem kļūst sarežģītākas, kad aizvien biežāk viņiem pašiem nākas noteikt savu attieksmi pret kaut ko, novērtēt savu rīcību un kad obligāto noteikumu skaits pieaug, tad dažādu motīvu sadursme gadās biežāk un kļūst asaka. Sevišķi grūti bērniem ir izšķirties starp personiski nozīmīgiem un sabiedriski nozīmīgiem motīviem.

Pie personiski nozīmīgiem motīviem pieder ne tikai dažādas egoistiskas vēlēšanās, kas izpaužas bērna tieksme pēc saldumiem, pēc

kaut kā interesanta vai pēc kādas rotaļlietas, t. i., personiska, labuma motīvi. Par personiski nozīmīgam var uzskatīt arī bērna pārdzīvotās pašcieņas izjūtas, bailes no izsmiekla, no vienaudžu nonievājuma. Lai slēptu savu neprasmi, nesagatavotību, kļūdīšanos,, bērni dažreiz mānās un apzināti pārkāpj noteikumus.

PATSTĀVĪBAS VEIDOŠANĀS

Darbojoties uzkrātā praktiskā pieredze, kā arī izziņas un sabiedriskās virzības attīstība veido pirmsskolas vecuma bērna tieksmi pēc patstāvības. Līdz ar bērna gadiem attīstās arī patstāvība,, mainās tās virzība un izpausmju raksturs.

Otrajā dzīves gadā bērns uzzina, ka pats var kustēties un darboties ar dažādiem priekšmetiem, bet pirmsskolas vecuma viņš nonāk pie nākamā brīnišķīgā atklājuma: viņš var darboties citu bērnu un pieaugušo vidū neatkarīgi no viņu velēšanas un prasībām, pats var izraudzīties rotaļlietas, attēlus, sava zīmējuma sižetu, pēc savas vēlēšanās var sagudrot stāstiņu par attēlu vai izdomāt rotaļu.

Viņš var veidot, būvēt, palīdzēt citiem. Citi bērni viņu sāk uzklausīt gan rotaļās, gan strīdos. Dažreiz pat pieaugušie pakļaujas.

viņa izteiktajam «gribu» un «negribu». Vai tad mazumu viņš var pats paveikt, uzbūvēt, izstāstīt, izdomāt!

Pieaugušie mudina bērnus darboties patstāvīgi, bet vēlāk arī spriest un vertet. Taču šie paši pieaugušie nemitīgi ierobežo bērnu patstāvību. Ja četrus gadus veca meitene, kuru vienmēr mudina patstāvīgi ģērbties, paņēmusi to kleitu, kura jāvelk tikai svētku dienas, viņu raj par patvaļību. Septiņus gadus vecs zēns pats prot atrast interesantu nodarbošanos (par to viņu slavē). Taču kādreiz viņš aizrāvās ar anatomijas atlanta skatīšanos, kuru paņēma no tēva galda, un viņam pārmeta par «nekrietnu uzvedību».

Tas, ka pirmsskolas vecuma bērniem rodas aizvien lielāka iespēja un nepieciešamība darboties, izvirza audzinātājam grūtu jautājumu par pieļaujamas un nepieciešamās patstāvības pakāpi bērna pareizā attīstībā. Šis jautājums vēl vairāk saasinās skolas vecumā.

Pat maza bērna uzvedību vadot, audzinātājam vienmēr jāļauj viņam darboties patstāvīgi, bet ar tādu aprēķinu, lai bērni nepārvērst par pieaugušo cilvēku prasību paklausīgiem un pasīviem izpildītājiem. Bet jebkura patstāvīga rīcība ir pozitīva tikai tad, ja tā nepārkāpj sabiedrība pieņemtās normas.

Pēc daudzajiem padomju pedagogu un psihologu pētījumiem, kas veltīti pirmsskolas un skolas vecuma bērnu patstāvībai mācības un darba, ka arī ikdienas uzvedībā, var precizēt dažas bērna patstāvības pazīmes.

1. Bērna patstāvībai nav nekā kopēja ar viņa stihisko uzvedību. Aiz bērna (jebkurā vecumā) patstāvības vienmēr izjūtama pieauguša vadoša loma un prasības. Taču, bērnam attīstoties, šī iedarbība atklājas aizvien mazāk un mazāk. Bērns, kas spiests pastāvīgi pakļauties pieaugušo prasībām, sāk tās uzskatīt par noteiktām uzvedības normām. Tikai uz attiecīgi izveidotu paradumu pamata, t.

i., uz radītajiem stereotipiem, kuri atbilst pieaugušo prasībām, var ieaudzināt īstu patstāvību, kas ir viena no vērtīgākajam personības iezīmēm.

Ja ieradumi nav izveidoti, bērnam piešķirtā patstāvība izraisa stihisku uzvedību un sabiedrisko normu pārkāpumus.

2. Bērnu patstāvības līmenis pieaug līdz ar viņu attīstību, ar viņu pieaugušajam iespējām veikt arvien sarežģītākas fiziskās un garīgas darbības. Tapecta, kas divus trīs gadus vecam bērnam tika uzskatīts par patstāvības izpausmi (prasme kārtīgi ēst, apģērbties bez pieaugušo palīdzības), ir par maz, lai raksturotu šo pašu īpašību vecākajiem bērniem.

3. Patstāvības attīstības gaitu var sadalīt trīs pakāpēs. Pirmā pakāpe — bērns darbojas ierastos apstākļos, kuros izveidojušies galvenie paradumi, un rīkojasbez pieaugušo atgādinājuma, ierosinājuma un palīdzības (pats pēc rotaļas savāc būvklucīšus; pats iet mazgāt rokas, kad viņu aicina pie galda; pats saka «lūdzu», ja kaut ko veļas, un «paldies», ja pateicas par palīdzību).

Otrā pakāpe — bērns patstāvīgi izmanto ierastos darbības veidus jaunās, neparedzētās,, bet tuvās un līdzīgās situācijās. Tā, piemēram, iemācījusies sakārtot savu istabu, Nataša bez pieaugušo rīkojuma pati izslaucīja vecmāmiņas istabu, salika traukus sveša skapī. Bez māmiņas lūgumalra pati no istabas atnesa uz virtuvi krēslu un piedāvāja pie mātes atnākušai kaimiņienei apsēsties. Bērnudārzā viņai bija mācīts piedāvāt ciemiņiem krēslu.

Trešajā pakāpē iespējama vēl talaka attiecināšana. Apgūtais noteikums iegūst vispārinātu raksturu un kļūst par kritēriju, bērnam nosakot savu uzvedību jebkuros apstākļos.

Tāpēc patstāvība vienmēr izriet no pakļaušanās pieaugušo prasībām un vienlaikus ir bērna pašiniciatīva. Un, jo labāk, pamatīgāk, apzinātāk bērns apguvis uzvedības noteikumus, jo lielākas ir viņa iespējas patstāvīgi un pēc paša iniciatīvas tos izmantot jaunos, daudzveidīgos apstākļos.

Bērna iniciatīvā aktivitāte izpaužas dažādos viņa darbības un saskarsmes veidos, nereti pārkāpjot pieaugušo noteiktās uzvedības normas. Viens no bērnu aktivitātes savdabīgajiem veidiem ir draiskulības.

Draiskulību raksturs ir ļoti maz pētīts. Kas tā ir par parādību? Vai tā ir likumsakarīga vai novirze bērna pareizas attīstības gaitā? Kā uz tām jāreaģē audzinātājam?

Pēc A. Ļubļinskas pētījumiem var noskaidrot dažas bērnu draiskulību īpatnības. Tām piemīt virkne kopīgu iezīmju. Draiskulība vienmēr ir darbība. Tā ir bērna aktivitātes veids. Bērns drais-kuļojas, ja viņš ir vesels, ja spilgti izpaužas viņa emocionāli pozitīvais noskaņojums, kad enerģijas pārpalikums, kas nav iztērēts rotaļās un

vēl nav vajadzīgs darbam, izlaužas šaja bērna uzvedības specifiskajā veidā.

Draiskulībās bērns parada savu iniciatīvu. Tās virzītas, lai kaut ko pārveidotu.

Iespēja parādīt iniciatīvu, izdomu, kaut ko pēc sava prata pārveidot, uzstāties neparastā lomā izraisa bērnos lielu prieku. Tāpēc draiskulības vienmēr ir līksmas, tās sagādā bērniem dziļi izjustu patiku. Sākuši draiskuļoties, bērni tikai ar grūtībām var rimties.

Vairumā gadījumu draiskulības ir jauns, neparasts bērna saskarsmes veids ar pieaugušajiem vai citiem bērniem. Draiskulības pats bērns visbiežāk ir šādas saskarsmes iniciators. Tāpēc draiskuļojoties bērni parasti izrāda pozitīvu attieksmi pret cilvēkiem, un, kaut gan vētraino izdarību laika bērnam var gadīties kada neveiklība, viņš pat spēj nodarīt otram sāpes, bet tad, pats iztrūcies, cenšas samīļot un nomierināt cietušo. Ar šo labestīgo attieksmi pret cilvēkiem draiskulības atšķiras no palaidnībām, kad bērna iniciatīva tīšām virzīta, lai sariebtu pieaugušajam vai vienaudzim un sagādātu viņam nepatikšanas.

Draiskulības var sagrupēt šādi. Pirmajā grupā ietilpst d r a i s k u 1 ī b a s - r o taļas . Bērns vai nu vienkārši draiskojas ar citiem bērniem, izrādot savu spēku, izmanību, veiklību, vai arī, izraudzījis sev kādu lomu, draiskojas, izlikdamies par kaut kādu personāžu — vilku, suni, kaķi, jātnieku utt.

Saša (5 g. 2 mēn.) ieraudzīja, ka vecmāmiņa pieliekusies kārto zem pakaramā izsvaidītās galošas. Viņš uzlēca uz krēsliņa, bet no tā — vecmāmiņai mugurā, kliegdams: «Hop, hop ... esmu jātnieks ... uz priekšu! Lēciens cauri aplim . .. hop ...»

Maša (3 g. 2 mēn.): «Esmu vilks, kodīšu,» — un viņa bija tā aizrāvusies ar spēli, ka pa īstam iekoda māmiņai vaigā.

Pie otrās grupas pieskaitāmas draiskulības, kurās ietilpst neparastas bērna izdarības ar lietām. Šādu draiskulību motīvi ir pētnieciska, izzinoša attieksme pret apkārtējo vidi.

Šo motīvu varētu izteikt ar formulu: «Kas notiks, ja ...»

Tādas draiskulības raksturīgas vecākajiem bērniem.

Serjoža (5 g. 9 mēn.) un Kola (7 g. 3 mēn.) iemeta kurošā krāsnī kaut kur atrastu patronu. Viņi gribēja paskatīties, vai tiešām tā sprāgs un kas notiks. Kad sprādziens izgāza durtiņas un uz grīdas izbira degošas pagales, zēni bija sajūsmināti: «Tas gan bija vareni! Tomēr sprāga!»

Vaļa (7 g. 2 mēn.) sajaukusi māmiņas pūderi ar zobu pulveri un šķidrajām ziepēm; viņa gribēja redzēt, kas no tāda maisījuma iznāks.

Vadiks (6 g. 8 mēn.) pie šujmašīnas riteņa piesējis auklu, pārmetis to pār krēsla atzveltni un galā piestiprinājis savu mazo klaunu. Līdzko vecmāmiņa sāka šūt, klauns lēkāja augšup un lejup. Zēns bija sajūsmā

par savu izdomu.

Trešajā grupā var iekļaut draiskulības, kuras izraisa bērna tieksme pārbaudīt savas iespējas un tādējādi apliecināt sevi. Sādu draiskulību motīvs izsakāms ar jautājumu: «Vai es spēšu (pratīšu)?»

Katjai (5 g. 9 mēn.) ļoti patīk šūpoties ar durvīm, ieķeroties abos rokturos un saliecot kājas. Krustmātes istabas durvīm tādu rokturu nebija. Meitene uzsēdās uz virtuves skapīša durvīm, atstūmās un sāka šūpoties. Rezultātā skapītis apgāzās, visi trauki un pārtika no tā izkrita, sasitās daudz trauku.

Vasja (7 g.) un Kostja (6 g. 8 mēn.) iet pa ceļu, mierīgi par kaut ko sarunājoties. Vasja cenšas Kostjam uzmaukt galvā grozu ar diviem rokturiem. Kostja atgaiņājas, bērni viens otru grūsta, smejas, beidzot Vasjam izdodas panākt savu, un grozs ir Kostjam galvā. Kostja bez dusmām saka: «Izbeidz,» — nomet grozu, un draugi iet tālāk.

Iespējamas vēl citas draiskulību kategorijas, taču arī iepriekš minētās liecina, ka tās rodas likumsakarīgi, it sevišķi, ja draiskuļojas ar iniciatīvu bagāti, radoši noskaņoti bērni, kuru aktivitāte prasmīgi jāvada. :

Dažkārt, aizraujoties ar savu spēku izmēģināšanu vai ar pētniecisko darbību, bērni pārkāpj izvirzītos noteikumus, pat rīkojas pret citu cilvēku interesēm un traucē viņu labklājību. Taču tādas pat it kā skaidri redzamas negatīvas izdarības vēl neliecina par bērnu samaitātību, ja vien palaidnības nekļūst par savdabīgu bērnu darbības izpausmi, kas raksturo viņos topošo negatīvo attieksmi pret apkārtējo vidi. Parasti izteikti negatīvas attieksmes ar pieaugušajiem sastopamas laikā pēc pirmsskolas vecuma.

Tādējādi, aplūkojot personības veidošanās īpatnības bērnībā pirmsskolas vecumā, jāuzsver, ka trīs līdz septiņu gadu vecumā šajā procesā notiek ievērojamas pārmaiņas.

1. Bērna virzība pārkārtojas. Darbības motīvus noteicošo organisko vajadzību nozīme samazinās. Aizvien spēcīgākas un iedarbīgākas kļūst kulturālās vajadzības, kā arī izziņas intereses un īpaši izziņas un saskarsmes motīvi.

2. Veidojoties uzvedības sabiedriskajiem motīviem, liela nozīme ir paraugiem, kuri parasti ir konkrēti pieaugušie cilvēki. Bērns viņus atdarina. Audzinātāja izmanto pozitīvus paraugus bērnu audzināšanai. Taču pieaug arī paša bērna aktīvās rīcības nozīme. To reglamentē viņam zināmi un sastopami uzvedības noteikumi. Ja audzinātājs tos ievieš pakāpeniski un atbilstoši pamato to bērnu darbības novērtējumu, kuri izpilda vai pārkāpj kādu noteikumu, tas viss bērniem, vērtējot sevi un citus, kļūst par kritēriju, par viņu morālās uzvedības pamatu, Ik dienas ievērojot noteikumus, pirmsskolas vecuma bērnos veidojas sarežģītākie paradumi — paradumi sadzīves, kultūras un tikumības jomā.

3. Uz radīto uzvedības stereotipu pamata var sekmīgi veidoties personības vērtīgākā īpašība — patstāvība. Tās attīstībā ir vairākas pakāpes, un tā izpaužas gan bērna praktiskajā orientēšanās, pētniecības un izziņas darbībā, gan arī viņa ikdienas uzvedībā pieaugušo un vienaudžu vidū.

Augošā bērnu patstāvība izpaužas dažādos viņu pašu iniciatīvās aktivitātes veidos, darbības mērķa izvirzīšanā, darbības paņēmienu izvēlē, pakļautībā vienam vai otram motīvam, dažreiz pat nepaklausībā, patvaļā un ietiepībā. Patstāvīga darbošanās ar pieejamiem priekšmetiem un iniciatīva saskarsmē ar cilvēkiem pauž pirmsskolas vecuma bērnu sevišķi saasināto vajadzību pēc aktivitātes. Šā vecuma bērnu aktivitātei galvenokārt ir izziņas raksturs, un tā virzīta uz to, lai pārveidotu apkārtni (samērā ar pirmsskolas vecuma bērna spēkiem), lai atklātu nezināmo (un pašam sevi), lai rastu saskarsmi ar pieaugušajiem un bērniem.

Viens no tādiem savdabīgiem pirmsskolas vecuma un jaunākā skolas vecuma bērnu aktivitātes veidiem ir draiskulības.

4. Bērniem, dažādu nervu sistēmas tipu pārstāvjiem, individuāli tipoloģiskās īpatnības pirmsskolas vecumā vispirms izpaužas spējā ātri un viegli piemēroties jauniem dzīves apstākļiem pirmsskolas vecuma bērnu iestādēs, noteikumu apgūšanas ātrumā, to vieglā pielietojumā jaunās situācijās.

Stingra bērnu uzvedības reglamentēšana, piespiedu pakļaušana pedagoģiskajām prasībām pakāpeniski izlīdzina krasās atšķirības bērnu uzvedībā.

Taču atšķirības izturībā, nervu procesu spēkā, līdzsvarotībā un kustīgumā spilgti atklājas neparastās situācijās, kad bērni pirmsskolas vecumā veic grūtus uzdevumus (J. Samarins, V. Gorba-čova).

BĒRNA SAGATAVOTĪBA SKOLAI

Beidzies pirmsskolas vecuma posms, septiņgadīgajam bērnam jābūt sagatavotam mācībām skolā. Sagatavotību nosaka šādi rādītāji.

Pirmkārt, bērnam šai vecumā ir noteikts zināšanu krājums: galvenokārt priekšstati un kāda tiesa dzīves sākotnējās pieredzes par priekšmetiem un apkārtējās pasaules parādībām. Bērnudārzā iemantoto zināšanu apjoms un pamatīgums ir pietiekams, lai apgūtu I klases programmu.

Gūtajos priekšstatos ietilpst arī sākotnējās zināšanas par cilvēku morālajām īpašībām, par uzvedības normām; bērnam ir priekšstats par daudzumiem un to apzīmējumiem ar skaitļiem, par valodas skaņām un to apzīmēšanu ar burtiem, viņš orientējas konkrētos laika un vietas apstākļos.

Otrkārt, bērni, kas nāk no bērnudārza, apguvuši dažādu darbību sistēmu, kuras viņi, viens vairāk, cits mazāk, prot izmantot. Šīs darbības ietver gan vienkārši izpildāmas kustības, gan arī ar darbu, pašapkalpošanos un mācību elementiem saistītas sarežģītākas darbības, uz kuru pamata veidojas dažādas iemaņas. Bērni apguvuši dažas intelektuālas prasmes (t. i., dažus prāta un praktiskās darbības veidus un paņēmienus), vispirms prasmi vērot un uzklausīt cita runu, kā arī koncentrēties. Septiņus gadus veci bērni var jau nedaudz pārvaldīt savu psihisko darbību: apzināti iemācīties un atcerēties mācītā saturu, mērķtiecīgi uztvert uzdoto, tīši koncentrēties. Bērni pirmsskolas vecumā jau iemācījušies apspiest savas iegribas, iegrožot emociju uzplūdus, t. i., savaldīties, ja tas nepieciešams. Viņi labprāt darbojas vienaudžu kolektīvā, prot pakļauties noteikumiem, kas attiecas uz visiem bērniem, un nosacīti pareizi novērtē viņu ikdienas uzvešanos.

Treškārt, sagatavotība mācībām skolā ietver arī dažas bērna subjektīvās personiskās attieksmes, kas izveidojušās pret tuvākajām un viņam izprotamajām sabiedriskās dzīves parādībām. Viņam jau izveidojusies zināma nostāja, t. i., vēlēšanās un gatavība kļūt par skolēnu un mācīties skolā. Iestājoties skolā, septiņus gadus vecais bērns prot atšķirt labu no ļauna viņam zināmas cilvēku darbības un rīcības robežās. Viņā izveidojusies virkne vērtējošu spriedumu. Ar atbilstošām izjūtām: prieku, naidu, sašutumu līdzjūtību viņš atsaucas uz labā uzvaru pār ļauno, uz viltību, krāpšanu vai nodevību. Taču šādai attieksmei vēl nav vispārināts raksturs, bet sākumā tā ir konkrēta un situatīva, tipiska pirmsskolas vecuma bērnam.

Raksturojot bērna sagatavotību skolai, būtiska nozīme ir tai izziņas attieksmei, kāda bērnā izveidojusies pret apkārtējo vidi: vēlēšanās nodarboties, interese par mācībām, par prasmi apgūt

lasīšanu un rakstīšanu, par visa jaunā izzināšanu, ko sekmēs iestāšanās skolā. Vēl jo spēcīgāku tieksmi pēc skolas septiņus gadus vecajos pirmsskolas vecumposma bērnos izraisa viņu biedriskās attiecības ar vienaudžiem, interese par kopējam rotaļām, pastaigām, nodarbībām un vajadzība pēc tam. Līdz ar iestāšanos I klasē bērniem sākas jauns bērnības posms.

16. nodaļa. PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS JAUNĀKAJĀ SKOLAS VECUMĀ

Bērna iestāšanās skolā, Jaunais dzīves veids būtiski ietekmē viņa personības tālāko veidošanos. Lai arī cik labi bērns būtu sagatavots skolai, tipiskas skolēna iezīmes viņš iegūst tikai tad, kad sāk mācīties skolā.

MĀCĪŠANĀS UN IZZIŅAS INTEREŠU VIRZĪBA UN VEIDOŠANĀS

Kopš mācību darba paša sākuma notiek ievērojamas pārmaiņas bērnu interešu virzībā. M. Volokitinas, V. Gorbačovas, L. Božovi-čas, L. Slavinās, M. Morozovas, P. Razmislova un citu psihologu pētījumi rāda, ka pirmsskolas vecuma beigu posmā mācību un audzināšanas darba rezultātā bērnos parasti rodas jauna, augstāka vajadzība — vajadzība mācīties. Sakarā ar to raisās interese par skolu, par mācībām, par visu skolas dzīvi.

Zinātnieki vispirms uzsver septiņgadīgā bērna tieksmi ieņemt jaunu, viņa vērtējumā pievilcīgu stāvokli sabiedrībā — skolēna stāvokli. Tas nozīmē tāpat kā visiem vecākajiem bērniem iet skolā, nesot skolas somu vai, vēl labāk, portfeli, sēdēt solā, valkāt formas tērpu utt.

Taču šī tieksme pēc skolēna ārējā stāvokļa drīz vien apsīkst. Šī vajadzība, tāpat kā jebkura cita, pēc tam, kad tā ir apmierināta, izzūd. Pirmajās dienās mazais skolēns patiesi priecīgi pārdzīvo savu jauno stāvokli arī savā ģimenē, bet jau pirmajās nedēļās šie pārdzīvojumi sāk izbālēt un beidzot pavisam izzūd. Jaunais, kļūstot par ikdienišķu un pierastu, zaudē teiksmainā, nepazīstamā un pievilcīgā nokrāsu. Motīvs «gribu kļūt par skolēnu» pārstāj darboties. Taču tiekšanās uz skolu pirmklasniekiem izpaužas arī viņu interesē par pašu mācīšanos.

Sis motīvs, pastāvot racionāli organizētam mācību darbam, bērnos ne tikai neapsīkst, bet ar katru mēnesi pastiprinās un pieaug.

Aptaujājusi pirmklasniekus mācību gada pirmajā ceturksnī, T. Nazarova[76] konstatēja, ka bērni vēlas iet skolā, lai iemācītos lasīt un rakstīt, lai «par visu uzzinātu». Viņi vēlas mācīties skolā, nevis mājās, jo «ar bērniem kopā interesantāk», viņi izsakās noraidoši pret starpbrīžu pagarināšanu un otras brīvdienas iekārtošanu nedēļā. Kā apgalvo L. Božoviča, pirmo klašu skolēnu intereses tieši par pašu mācīšanos vēl nav saplūdušas ar izziņas interesēm.

III —IV klases skolēni biežāk izsakās, ka būtu vēlams ieviest otru brīvdienu nedēļā, taču viņi savu vēlēšanos nemotivē ar noliedzošu attieksmi pret skolu (noliedzoša attieksme konstatēta tikai atsevišķiem skolēniem). Deviņgadīgie desmitgadīgie bērni vēlējās otru brīvdienu izmantot lasīšanai, kino apmeklēšanai vai veltīt to savām iemīļotajām nodarbībām (modelēšanai, sportam, mārku krāšanai).

Pamatojoties uz interesi par mācīšanos, bērnos veidojas īpašas izziņas intereses, t. i., tieksme uzzināt kaut ko jaunu attiecīgā mācību priekšmeta robežās. Šī tieksme rodas tikai tad, kad bērni sāk mācīties matemātiku vai krievu valodu, vēsturi vai dabaszinības.

Interese ir cilvēka izzinoša rakstura attieksme pret apkārtni, pret tās kādu pusi, kādu noteiktu jomu, kurā cilvēks vēlas ielūkoties dziļāk.

Intereses pamats ir orientēšanās un pētniecības reflekss.

I. Pavlovs to trāpīgi nosaucis par refleksu «kas tas tāds ir?».

«Mūsos,» rakstīja I. Pavlovs, «šis reflekss darbojas sevišķi stipri un beidzot izpaužas tai zinātkārē, kura rada zinātni, kas sniedz un apsola mums visaugstāko, neierobežoto orientēšanos apkārtējā pasaulē.»[77]

Raksturojot izziņas intereses īpatnības, G. Sčukina min šādas pazīmes: a) intelektuālā virzība, meklējot objektā jauno, tieksme iepazīt priekšmetu tuvāk, izpētīt to dziļāk un daudzpusīgāk; b) cilvēka apzināta attieksme pret savu interešu priekšmetu un pret uzdevumu, kas viņam izvirzīts, lai iepazītu šo priekšmetu; c) emocionālā nokrāsa; intereses vienmēr saistītas ar vēlēšanos kaut ko uzzināt, ar meklēšanas prieku, neveiksmju rūgtumu un atklājumu gandarījumu; d) izpausme gribas darbībā: intereses virza cilvēka spēkus priekšmeta jaunu aspektu un pazīmju atklāšanai.

Šai raksturojumā uzmanību sevišķi saista interešu emocionālā nokrāsa un iedarbīgums, kas kļūst par svarīgu motīvu skolēnu uzvedībā.

Jaunāko skolēnu (I un II kl.) interesēm raksturīgas šādas īpatnības:

atdarināšana (ar gadījuma rakstura izcelsmi); nepastāvība, īslaicīgums, viegla un nepamatota mainība; virspusība (interesanti tikai ārējie fakti, sevišķi spilgtie, neparastie, iedziļināšanās būtībā nav saistoša); tuvums paša personiskajai dzīves pieredzei; neorganizētība (skolēns interesējas par daudzām pavisam atšķirīgām zinību jomām bez kāda kopsakara; bērni uzdod ļoti daudz jautājumu, tālu pārsniedzot mācību vielas robežas);

virzība uz tuvāko rezultātu (Vai atrisināji uzdevumu vai ne? Cik kļūdu bija darbā? Kādu atzīmi ielika skolotājs?).

Attieksme pret atzīmi jaunāka vecuma skolēniem maiņas. Sakumā viņiem ir svarīgi vispār saņemt atzīmi, vienalga kādu. Viņi tajā vēl nesaskata savu sekmju vai pūliņu novērtējumu. Tāpēc mazie skolēni pat lielās, ka saņēmuši «dažādas atzīmes», to vidū divniekus un trijniekus. Taču attieksme pret atzīmi pakāpeniski mainās. Vispirms tiek ievēroti piecinieki un divnieki. Pēc tam nozīmi iegūst arī citas atzīmes, kurās pirmklasnieks vēl ilgi saskata it kā skolotāja personiskās attieksmes izpausmi pret viņu. Pirmā mācību gada gaitā bērni sāk aizvien vairāk interesēties par atsevišķiem priekšmetiem, dabas parādībām un notikumiem cilvēku dzīvē. Školēniem rodas ļoti daudz jautājumu, kas saistīti ar mācību priekšmetu saturu un ar sabiedriskās dzīves notikumu daudzveidību. Lidojums kosmosā, cilvēka sirds operācija, sprādziens šahtā — tas viss izraisa dzīvu interesi septiņus līdz vienpadsmit gadus vecos bērnos.

G. Sčukinas, N. Morozovas, P. Razmislova un citu autoru pētījumi parādījuši, ka izziņas intereses rašanās un nostiprināšanās vidējo klašu skolēniem ir atkarīga no vairākiem apstākļiem.

1. Pareizs jaunā un jau zināmā samērs ir būtisks izziņas intereses rašanās priekšnosacījums bērniem. Tas nozīmē, ka skolēniem ir nepieciešamas zināšanas par dabas parādībām, par darbībām ar skaitļiem, par vārda sastāvu, lai modinātu viņos dziļāku interesi par attiecīgajiem mācību priekšmetiem. Tas, kas bērniem ir pavisam svešs, nevar izraisīt viņos tieksmi jautāt un meklēt. Taču arī tas, kas jau labi zināms, nav vairs interesants. Skolotājam jāprot vecajā, zināmajā parādīt jaunu saturu: pazīmes, īpašības, attiecības ar citiem objektiem. Piemēram, interese par vali bērnos ievērojami pieaug, kad viņi uzzina, ka šis dzīvnieks sver vidēji 112 tonnas, lai to nosvērtu, pretējā svaru kausā būtu jānovieto 36 ziloņi. Vaļa sirds sver 600—700 kilogramu, smadzenes — 2,5 kilogrami, bet mēle — 3 tonnas!

2. Iespējas izmantot savu iniciatīvu, savu aktivitāti priekšmeta radošai pārveidošanai (teikuma, piemēra, plāna mērķtiecīga pārveidošana) palielina skolēnu interesi par darbu.

3. Interesi rada un saglabā darbošanās gaitā gūtie rezultāti. Ja skolēnam izdevies sekmīgi atrisināt uzdevumu, pie tam ar dažādiem paņēmieniem, interese par aritmētiku pieaug.

4. Milzīga nozīme intereses nostiprināšanā ir apstāklim, ka bērni saskata mācību vielas praktisko izlietojumu, tās izmantojamību cilvēku dzīvē. Bērni ar lielāku interesi sāk mācīties par augiem tad, kad uzzina par to dziednieciskajām īpašībām, ūdens riņķojums dabā saista bērnu uzmanību un izraisa viņos daudz jautājumu par sausumu, lietavām, negaisiem un krusu.

5. Bērnu interese par mācību priekšmetu pieaug tad, ja viņi skolotājā saskata cilvēku, kurš ir aizrautīgs savā darbā un meistarīgi prot bērniem sniegt zināšanas, plaši, pilnīgi un tēlaini izklāstīt mācību vielu.

6. Mācību un izziņas interešu veidošanos ļoti sekmē viss ārpusmācību un ārpusskolas darbs. Tas paplašinās un kļūst aizvien daudzveidīgāks III —IV klasē.

Sākot ar pirmā mācību gada otro pusgadu, bērna dzīvē ienāk daiļliteratūras grāmata. Bērns ne tikai klausās, kad to lasa pieaugušie, bet sāk lasīt pats. Un, tikko pārvarētas grūtības lasīšanas tehnikas apgūšanā, bērni aizvien vairāk sāk aizrauties ar šo viņiem jauno nodarbību.

Lasīšana paver bērniem bezgalīgi daudz jaunu dabas un cilvēku dzīves jomu tagadnē, pagātnē un nākotnē. Pētījumi (N. Zitomirova,

O. Hūze, N. Svetlovska, N. Družiņina) rāda, ka I un II klases skolēnus vispirms interesē literārā darba sižets, pirmām kārtām cilvēku vai dzīvnieku darbība un tie notikumi, kas risinās ar varoņiem.

Nepieciešamība meklēt cilvēku rīcības un aprakstīto notikumu cēloņus un atrast daudzveidīgos sakarus starp atsevišķām epizodēm literārā darba dažādu personāžu dzīvē lasīšanu padara interesantu. Bērniem rodas dzīva interese par grāmatu (K. Ligalova).

Jau pirmajās klasēs ļoti liela loma izziņas un mācību interešu attīstībā ir zinātniskajām izziņas grāmatām, kuras lasot bērni uzzina daudz jauna par cilvēkiem pagātnē un tagadnē, par dzīvniekiem un mašīnām.

Strīdīgs ir jautājums par to, kā mazā skolēna izziņas intereses ietekmē piepūle, ko rada nepieciešamība risināt grūtus uzdevumus. Daži pētnieki (P. Razmislovs) uzskata, ka jaunākos bērnus interesē viegli uzdevumi, kuri neprasa sasprindzinājumu. Smags saturs neizraisa pozitīvu attieksmi un vēlēšanos iepazīties ar to dziļāk un pamatīgāk.

Sie rezultāti prasa precizēšanu. Tie nesaskan ar dažu citu pētnieku iegūtajiem datiem. Piemēram, M. Morozova izsakās, ka skolēnus neapmierina stundas, kas veidotas par saistošajām stundām. Pat I un II klases skolēni (75 — 85%) dod acīm redzamu priekšroku grūtiem (pēc viņu spēkiem) uzdevumiem. Viegli uzdevumi, kas neprasa intelektuālu piepūli, garlaiko un šķiet nepievilcīgi. Mazajiem skolēniem labāk patīk stundas, kas pa īstam ir «skolas stundas»: rakstīšana, lasīšana, aritmētika, bet visai nelabprāt viņi nodarbojas ar fizkultūru, zīmēšanu, dziedāšanu, kas līdzīgas nodarbībām bērnudārza. Zīmīgi, ka šādas domas izsaka ne tikai labākie, bet arī daudzi vājie skolēni.

Eksperimentālo klašu skolēniem, kuri mācās pēc grūtākas programmas, labāk patīk rēķināt uzdevumus, nevis piemērus, rakstīt sacerējumus viņiem šķiet interesantāk nekā atstāstīt izlasīto. 8 5 — 90% bērnu par savu mīļāko priekšmetu nosauc matemātiku. Izpildīt uzdevumu darbmācībā, izgatavojot vienkāršu rasējumu un izmantojot to darbam, ir interesantāk nekā veikt to pašu darbu pēc skolotajā norādījumiem, t. i., darbību pēc darbības.

Sākumā skolēnu intereses tiek virzītas tā, lai viņi iepazītu jaunus faktus un parādības. Vēlāk aizvien lielāku interesi skolēnos rada tas dažādu parādību daudzveidīgās pazīmes un sevišķi to mij-attiecības, kuras skolēni atklāj, pakāpeniski apgūstot mācību vielu. Šāda interese sevišķi attīstās tad, ja skolotājs pamudina skolēnus izdarīt nelielus atklājumus.

Jaunāko skolēnu spilgti izteiktā vajadzība pēc aktīvas intelektuālas darbības mobilizē viņu izziņas intereses. Ja skolēna ikdienas mācību darba saturs un organizācija šīs vajadzības apmierina, bērnu intereses par mācību darbu pastiprinās un pieaug. To pārliecinoši parādījuši ne tikai padomju zinātnieku (L. Zankova, N.Men-činskas, A. Ļubļinskas, D. Elkoņina un daudzu citu) īpašie pētījumi, bet arī jaunāko skolēnu mācīšanas pieredze pēc jaunajām

programmām.

Jaunāko skolēnu virzību nosaka, protams, ne tikai viņu mācību, izziņas un sabiedriskās intereses. Aizvien lielāku lomu skolēna uzvedība un darbībā iegūst tikumiskie stimuli un sabiedriskās kārtības motīvi. Tie parādās viņa aktivitātes saturā un formās, kura visskaidrāk izpaužas viņa galvenajā — mācību darbībā un viņa saskarsme ar biedriem.

AKTIVITĀTE MĀCĪBĀS

Jaunākā skolas vecuma skolēnu psihiskās darbības iespējas teorētiķi un praktiķi, pedagogi un psihologi ilgu laiku pienācīgi nenovērtēja. Raksturojot septiņus līdz vienpadsmit gadus vecu bērnu psihes īpatnības, zinātnieki (piemēram, M. Sardakovs, N. Ļe-vitovs, B. Jesipovs) apgalvoja, ka I —III klases skolēni nespēj ilgstoši koncentrēties, ka viņu uzmanība jau pēc savas dabas ir nenoturīga, tāpēc mazie skolēni nav spējīgi novērot. (Sakarā ar šo atzinumu, piemēram, mācot zīmēšanu, bērniem uzdeva zīmēt priekšmetu nevis no dabas, bet pēc iztēles.)

Pamatojoties uz bērnu vecuma īpatnībām, šie zinātnieki arī apgalvoja, ka jaunākā vecuma bērnu atmiņa ir netīša, bet tās saturs ir konkrēti tēlains. Atmiņas process norisinās, rodoties arējiem nejaušiem sakariem (mehāniskā iegaumēšana). Loģiska atmiņa viņiem nav attīstīta.

Šie paši zinātnieki uzskatīja, ka bērna domāšana lielākoties ir uzskatāmi iedarbīga un konkrēti tēlaina. Tāpēc mazais skolēns nav spējīgs saprast novirzes un vispārināt, apgūt jēdzienus un sekmīgi ar tiem rīkoties. No loģiskajām darbībām I un II klases bērniem izdodas vienīgi konkrētu priekšmetu salīdzināšana, vadoties pēc tā, kā tie uztverti. Loģiskās domāšanas augstākas formas — slēdzieni un spriedumi — viņiem nav pieejamas.

Tāds jaunāko skolēnu psihisko īpatnību raksturojums pamatojās uz datiem, kas iegūti, diendienā novērojot I un II klases skolēnu intelektuālo darbību, kā arī uz dažiem speciāliem eksperimentāliem pētījumiem, kurus bija veikuši psihologi un pedagogi, lai konstatētu, ko bērni zina un k ā viņi domā. Atzinums, ka jaunāka skolas vecuma bērniem atsevišķu psihisko procesu attīstības līmenis ir zems, bija kļuvis par pamatu, lai organizētu septiņus līdz vienpadsmit gadus vecu bērnu mācību darbu tā, ka tas gan pēc satura, gan arī pēc darba metodēm bija orientēts uz zemam iespējam.

Plaši izmantojot vienu no padomju zinātnes galvenajiem principiālajiem atzinumiem par to, ka jebkuras spējas (rakstura iezīme, personības īpašība) veidojas tādā darbībā, kura tas nepieciešamas, padomju zinātnieki mēģināja jaunāko klašu skolēnu mācību darbu organizēt tā, lai tas atbilstu «viņa tuvākas attīstības zonai» (L. Vigotskis). Racionāli organizētajam mācību darbam vajadzēja nodrošināt bērnu intelektuālo spēju attīstību un viņu intelektuālā darba spēju paaugstināšanu.

B. Anaņjeva, N. Sčerbakovas, N. Menčinskas, A. Ļubļinskas,
I. Gitisas, P. Galperina, M. Bantovas, M. Moro, K. Goļenkinas,
S. Zuikova, D. Elkoņina, V. Davidova, L. Zankova un daudzu citu

zinātnieku tālākie pētījumi pārliecinoši pierādīja, ka, pirmkārt, iepriekš minētās jaunāko skolēnu psihiskās īpatnības nav stabilas un nav limitējamas ar vecumu, bet tās var lielā mēra pārveidot un attīstīt; otrkārt, bērnu intelektuālās darbības iespēju uzlabošana un bagātināšana ir tieši atkarīga no viņu garīgās aktivitātes satura un organizācijas, no viņu darbības un vispirms no galvenās darbības — mācīšanās.

Pēdējos gados izvērstie pētījumi, kuru mērķis ir celt pamatskolas mācību efektivitāti, atklāja milzīgas un skolās vēl neizmantotas iespējas bērnu attīstībā. Mūsdienu septiņus līdz vienpadsmit gadus vecie bērni redzesloka un interešu ziņā ir talu pārsnieguši tās robežas, kas kādreiz bija nospraustas I —IV klases skolēniem. Lai izmantotu šīs rezerves, bija nepieciešams pārkārtot bērnu mācību sistēmu jaunākajās klasēs.

Sī sarežģītā uzdevuma veikšanā zinātnieki gāja dažādus ceļus. Pamatojoties uz intelektuālās darbības posmveida attīstības koncepciju, P. Galperins, D. Elkoņins, V. Davidovs, Ņ. Talizina un daži citi psihologi izstrādā jaunu darba sistēmu matemātisko jēdzienu izpratnei un matemātisko darbību apguvei, izstrādā metodes lasīšanas, gramatikas un ortogrāfijas mācīšanas sistēmas pilnveidošanai.

Pēc šīs sistēmas skolēni vispirms apgūst praktiskās (materiālās) darbības ar priekšmetiem, kuras, vēlāk reducējoties, kļūst par iekšējām intelektuālām darbībām. Tālāk zinātnieki, šīs grupas pārstāvji, vingrina bērnos prasmi izpildīt tādas pašas darbības ar mācību vielu. Intelektuālās darbības ir pamats mācību vielas apgūšanā un tās tālākajā izmantošanā. Pie tam autori īpaši izceļ kā galveno darbības orientējošo posmu katrā tās interiori-zācijas pakāpē.

No citām pozīcijām skolēnu intelektuālās darbības organizēšanai pieiet N. Menčinska, G. Kost juks, A. Ļubļinska, Z. Kalmikova, J. Kabanova-Mcllere. Viņi tiecas izveidot skolēnu domāšanas analītiski sintētisko darbību tā, lai zināšanas tiktu apgūtas iespējami pamatīgi, ātri un apjēgti.

Galvenais uzdevums, kuru izvirza šīs grupas zinātnieki, ir konstatēt savstarpējās attiecības starp zināšanām un darbībām (iemaņām, prasmēm), atrast paņēmienus, kas nodrošinātu ne tikai mācību vielas apguvi, bet arī jaunu zināšanu ieguvi, intelektuālas darbības pilnveidošanu.

Daži pētnieki velta lielu uzmanību programmu izveidei, algoritmu izdalīšanai, kuri nodrošinātu ne tikai programmā paredzēto zināšanu, bet arī uzdevumu izpildes noteiktas metožu sistēmas apguvi (L. Landa, A. Rajevs). L. Zankovs plaši izvērsa darbu jaunāko klašu mācību pārkārtošanā, likdams pamatā paaugstinātu, grūtību principu bērniem paredzamajā mācību vielā un ātrāku darba tempu mācību vielas apgūšanā.

Lai gan dažādas ir sākuma pozīcijas, no kurām zinātnieki risina meklējumus, lai veidotu jaunu mācību sistēmu, šajās dažādajās koncepcijas ir daži kopīgi vai vismaz sakritīgi atzinumi.

1. Mācību darba pārkārtošana tiek paredzēta ne tik daudz tāpēc, lai celtu skolēnu sekmju līmeni, bet gan vairāk tāpēc, lai attīstītu skolēnu intelektuālos spēkus un iespēj a s.

Jāpiebilst, ka jebkuras iepriekš minētās teorētiskās koncepcijas galveno atzinumu praktiska izlietošana patiešām paaugstina jaunāko klašu skolēnu mācību darba efektivitāti: sniedz pozitīvus rezultātus mācību vielas apguvē un veicina skolēnu intelektuālo spēju attīstību.

2. Visās koncepcijās pētnieki galveno uzmanību veltī bērnu aktivitātes izmantošanai un tās līmeņa paaugstināšanai. Skolēnu mācību darbā par galveno procesu kļūst nevis atmiņas funkcija, bet domāšanas process. Uzdevuma sastādīšana un definēšana, patstāvīga ceļu un metožu izraudzīšana, likumību un jēdzienu atlase tā risināšanai, dažādu paņēmienu izmantošana izraudzīto ceļu un iegūto rezultātu pārbaudei izvirza augstas prasības skolēnu domāšanai. Skolēna garīgā darba jaunā forma nodrošina viņa intelektuālo spēju sekmīgu attīstību.

3. Saskaņā ar to, ka visiem padomju psihologiem izpratne par mācību un skolēnu attīstības attiecībām ir kopīga, dažādi autori ir vienis pratis, ka bērnu teorētisko zināšanu līmenis jāpaaugstina ar I klasi. Dodot skolēniem grūtus uzdevumus, protams, tādus, kas viņiem ir pa spēkam, un iemācot to atrisināšanas paņēmienus, pētnieki meklē ceļu, kā modināt skolēnos tieksmi veltīt visas pūles darbam ar pietiekami sarežģītu mācību vielu. Visu jauno apmācības sistēmu vispārīgais pamats ir nevis bērnu vakardienas zināšanas un prasmes, bet viņu rītdienas iespējas, kuru robežas vēl tikai jānosaka, kā arī nosacījums, ka bērniem jāpalīdz sasniegt psihiskās attīstības tuvākos, augstākos rādītājus.

Pamatizglītības pārkārtošanas dažādo ieteikumu vidū īpašu uzmanību pelna darbs, kas radījis bāzi visas pamatskolas pārejai uz trīsgadīgu apmācību ar 1969. gadu.

So pāreju sagatavoja iepriekšējie daudzus gadus ilgie psihologu, metodiķu un skolotāju pētījumi, lai atklātu bērnu reālos spēkus un attīstītu mācību darba iespējas, skolēniem apgūstot dažādus mācību priekšmetus: krievu valodu, matemātiku, darbmācību, da-baszinības dažādos to apgūšanas posmos. Pētnieki centās atklāt daudzu bērnu un dažu skolotāju mācību darba zemās efektivitātes iemeslus un rast ceļus tās paaugstināšanai.

Pamatojoties uz daudzu gadu rūpīgiem pētījumiem, tika izstrādātas jaunas mācību programmas I —III klasei, uzrakstītas mācību grāmatas un metodiskie materiāli. Pēc piecu gadu pārbaudes gan pilsētu, gan lauku skolu eksperimentālajās klasēs uz šīm

programmām pārgāja visas pamatskolas republikā.

Pamatskolas mācību struktūrā būtiskas pārmaiņas izdarītas kā satura, tā mācību metožu ziņā. Izmaiņas mācīšanā vispirms panāktas, agri ieviešot teoriju bērniem sniedzamo mācību saturā. Piemēram, matemātikas kursa uzbūvē tāds teorētiskais pamats bija matemātiskās funkcijas jēdziens. Ar to bērni iepazīstas kopš pirmajām stundām, pakāpeniski apgūstot matemātiskās darbības pamatīpašības. Šis jēdziens tiek pilnveidots un precizēts.

Gramatikas un ortogrāfijas mācīšanā par tādu teorētisko pamatu kļuva valodas izpētes morfoloģiskais princips. Tas ir gramatikas un pareizrakstības mācīšanas sistēmas pamatā.

Bērniem sniedz visus tos terminus, ar kuru saturu viņi sastopas savā praktiskajā darbā (summa, saskaitāmais, darbības vārds, priedēklis u. c.). Ieviestie termini, kas apzīmē jēdzienus, ar kuriem operē skolēni, sākot ar pirmajām klasēm, nodrošina attiecīgo zināšanu precīzu diferenciāciju, kā arī iespēju agri pāriet uz vispārinājumiem, pamatojoties uz katra satura būtisko pazīmju izdalīšanu.

Mācīšanās kompleksums un sistēmiskums, piemēram, matemātikā, kurā ietilpst aritmētika, ģeometrijas un algebras pamati, vai krievu valodā, kur vienlaikus tiek veikts darbs kā ar vārda jēdzienisko saturu, tā morfoloģiju, fonētiku un pareizrakstību, nodrošina apjēgtību un saistījumu skolēniem apgūstamajās zināšanās.

īpaša uzmanība jaunajās programmās veltīta skolēnu darba metodēm. Virzot bērnu intelektuālo aktivitāti vispirms uz apgūstamā satura būtisko elementu atklāsmi, uz matemātisko vai gramatisko jēdzienu būtisko pazīmju izdalīšanu un mācību satura daudzveidīgo savstarpējo saišu, sakarību, pušu, elementu noteikšanu, jauno programmu autori orientē skolotājus uz to, lai bērniem tiktu veidota vesela intelektuālo prasmju sistēma. Variējot uzdevumus, rosinot skolēnus meklēt jaunus, oriģinālus un dažādus ceļus un paņēmienus viņiem sniegtās mācību vielas apguvē, skolotājs panāk, ka bērni apgūst intelektuālās darbības racionālākās prasmes un paņēmienus. Ja vispārinājumi izdarīti veiksmīgi, šādas prasmes kļūst par skolēna intelektuālās darbības vispārīgu metodi. Kā zināms, tās apgūšanas pakāpe ir viena no iezīmēm, kas liecina par cilvēka intelektuālās attīstības augstu līmeni. Daudzveidīgajā darbā ar mācību vielu, kurā no skolēniem tiek prasīta iniciatīva, radoša aktivitāte, domāšana un izpratne, izveidojas visas nepieciešamās iemaņas — rēķināšana, mērīšana, grafiskā attēlošana u. tml.[1]

Par visefektīvākajām darbībām ar mācību vielu, kuras sekmē skolēnu intelektuālo attīstību jaunajā mācīšanas sistēmā, tiek uzskatītas šādas darbības.

1. Salīdzināšanas dažādās formas un veidi: vispirms konkrētu priekšmetu salīdzināšana, kuri tiek sniegti uzskatāmi (ozola

un kļavas lapas), bet pēc tam priekšmetu attēlu (egles un priedes attēli), zīmju (5 un 3, 6 un 9), vārdu ar vienu un to pašu sakni, bet ar dažādiem priedēkļiem, galotnēm, sufiksiem (ziedēt, ziediņš, uzziedēt, ziedkopa), dažādu matemātisko izteiksmju, ģeometrisko figūru, literāro darbu, gleznu par radniecīgiem tematiem sastatījums. Beidzot bērniem uzdod salīdzināt abstraktus jēdzienus (labsirdība un devīgums, summa un reizinājums, prievārdi un priedēkļi utt.).

2.Viena mācību satura analīzes dažādas formas, t. i., tā sadalīšana no dažādiem viedokļiem. Piemēram, vārdu analizē pēc tā nozīmes, pēc tam šo pašu vārdu apskata pēc skaņu un burtu, zilbju, morfoloģiskā sastāva. Bērni atšķir priedēkli, sakni, galotni, nosaka dzimti, skaitli, locījumu, deklināciju utt.

3. Vispārināšanas dažādās formas: grupēšana (viendabīgu parādību grupēšana), klasificēšana pēc kategorijām, secinājumi, galvenā satura izteikšana īsā formā, dažādu sakaru un savstarpējās atkarības konstatēšana kā pašos priekšmetos, tā starp priekšmetiem. Piemēram, patstāvīga (skolotāja īpaši sagatavota) vienas saknes vārdu noteikšana pēc kopīgas vārda nemainīgās daļas un pēc jēdzieniskās nozīmes, locījuma noteikšana pēc

[1] Sk. nodaļā «Bērna attīstība dažādos darbības veidos» apakšnodaļu «Mācību darbs».

jautājuma un galotnes, sakarību noteikšana starp kustības ātrumu, attālumu un laiku, sakarību noteikšana starp dzīvnieka dzīves apstākļiem (t. i., dzīves veidu) un dažu viņa orgānu uzbūvi.

4. Bērniem uzdotās mācību vielas konstruēšanas un pārkonstru ēšanas dažādās formas. Nevienlīdzību pārvēršana vienlīdzības (un otrādi), pārveidot uzdevumu, ko var izrēķināt ar vienu darbību, tā, lai atrisināšanai būtu nepieciešamas divas darbības, pārveidot kādu ģeometrisku figūru par citu ģeometrisku figūru. Sakarā ar uzdevumu patstāvīgi sastādīt dažādus jaunus uzdevumus, izveidot figūras, rakstus, stāstījumus, gramatiskas un matemātiskas izteiksmes viena un tā paša uzdevuma atrisināšanai izmanto dažādus paņēmienus.

5. Pastāvīgas pārejas no darbībām ar teorētiskām atziņām (likumiem, jēdzieniem) uz to praktisku lietojumu, konkretizēšana un atgriezeniskas darbības: pēc faktu materiāla konstatēt skolēniem zināmās teorētiskās atziņas, likumus, formulēt sakarības.

6. Skolēna dots veicamo darbību pamatojums (tās izsakot vārdiem), kas veido šo darbību lietojuma izpratni, ļauj pierādīt pieņemtos lēmumus, kritiski pārbaudīt izpildītās darbības gaitu, paņēmienus un iegūtos rezultātus.

7. Sistemātiska uzdevumu grūtuma palielināšana, pastiprinot prasības attiecībā uz patstāvību, variēšanu, oriģinalitāti, uzdevumu risināšanas ātrumu, kā arī prasības izmantot citos mācību priekšmetos vai dzīves pieredzē iegūtās zināšanas tin grāmatās izlasīto.

Tādējādi jauno skolas programmu pamatā ir likta skolēnu problēmisko intelektuālo darbību sistēma, kuras regulāri kļūst komplicētākas un tiek virzītas tā, 1 ai atklātu apgūstamo jēdzienu būtiskās pazīmes un lai bērni konstatētu to daudzveidīgos sakarus un savstarpējo atkarību.

I —III klases skolēnu mācīšanas pieredze pēc jaunās sistēmas pārliecinoši apliecināja šīs sistēmas efektivitāti. Ievērojami cēlusies skolēnu sekmība un iegūto zināšanu noturīgums, kā arī krasi samazinājies kļūdu daudzums, kas liecina par to, ka bērni labi apguvuši iemaņas ortogrāfijā, rēķināšanā u. c. Mācību programma, kas ir sarežģītāka un plašāka nekā agrākā programma, tiek apgūta ātrāk un ar lielāku ieguldītā darba ekonomiju. Mācību darba jaunā sistēma būtiski ietekmē bērnu vispārīgo psihisko un vispirms intelektuālo attīstību.

Novērojumos diendienā un pēc A. Ļubļinskas īpaši izstrādātās bērnu intelektuālās attīstības diagnostikas metodes iegūtie rezultāti I —III eksperimentālajās klasēs un atbilstošajās kontrolklasēs ir šādi.

1. Ne tikai trešo klašu, bet pat eksperimentālo pirmo klašu skolēni spēj vispārināt, pie tam pietiekami augstā līmenī. Viņi spēj vienkāršā attēlā, stāstiņā, matemātiskā izteiksme saskatīt galveno, izteikt to saviem vārdiem, sniegt vajadzīgo vispārinošo formulējumu un izdarīt pareizus secinājumus.

2. Bērni iegūst prasmi spriest, pareizi izmantojot nepieciešamos gramatiskos un matemātiskos jēdzienus, prot konstatēt ne tikai tuvos (lokālos), bet arī viena uzdevuma robežās plašākos sakarus starp uzdevuma elementiem, pusēm, noteikumiem.

3. Skaidri izpaužas zināšanu mobilums un elastīgums. Bērni, kas no I klases mācās pēc jaunajām programmām, bez grūtībām izmanto viņiem zināmos likumus jaunā vielā, pie tam ne tikai viena mācību priekšmeta robežās, bet bieži vien arī darbojoties ar citu vielu. Piemēram, iemācījušies izprast vienkāršu rasējumu darbmācības stundās, viņi sekmīgi izmanto līdzīgus rasējumus un konstrukcijas arī matemātikas un dabaszinību stundās.

Tikpat mobilas izrādās iegūtās prasmes. Tās rāda, kā II un III klašu skolēni apguvuši intelektuālās darbības vispārīgo metodi: prasmi izplānot darbu, pat izpildot jaunu uzdevumu, selektīvi izmantot jau esošās zināšanas, pārbaudīt savu darbu utt. Zināšanas un lietojamos paņēmienus bērni pamato. Viņi prot paskaidrot sava darba gaitu un izlietot vajadzīgos likumus.

4. Racionāli izveidotā mācīšanas sistēma nodrošina arī audzināšanas uzdevumu sekmīgu risināšanu mācību darba procesā. Jaunākā vecuma skolēniem spilgti izpaudās labāka prasme koncentrēties un augstāka uzmanības noturība. Varēja konstatēt tādas pozitīvas īpašības kā organizētību darbā, disciplinētību, prasmi

uzklausīt citus, pārdomāt gaidāmo darbu, sagatavot tā izpildi.

Tika konstatēts racionāls stils attieksmē pret mācībām. Sevišķi jūtami pārmainījās lielākās daļas skolēnu attieksme pret mācībām kopumā. Bērniem iepatikās intelektuālais darbs, viņi ieguva spējas diezgan ilgstoši intelektuāli darboties. Tāda darba mīlestība un organizētība bija radusies, izpildot interesantos un bērnu spēkiem atbilstoši grūtos uzdevumus, kas bija prasījuši no mazajiem skolēniem pastāvīgu intelektuālu aktivitāti. Risinot dažādus uzdevumus, bērni bija spiesti likt lietā savu radošo aktivitāti, izdomu un iniciatīvu. Viņos attīstījās iztēles un loģiskās domāšanas augstākās formas.

Pa jaunam veiktais darbs skolā lielākajai daļai skolēnu kļuva par pamatu vispirms mācību interešu, bet pēc tam arī izziņas interešu veidošanā. Raksturīgi, ka lielākā daļa eksperimentālo klašu skolēnu grūto darbu matemātikā atzina par visinteresantāko un patīkamāko nodarbošanos.

Iegūtie rezultāti un ilgstošie novērojumi par to, kā strādā atsevišķi spējīgi un vāji skolēni, kā viņi virzās no I uz III un IV klasi, ļauj bērnu pamatskolas apmācības jauno sistēmu uzskatīt par perspektīvu sistēmu. Tā nodrošina bērnu intelektuālās aktivitātes, viņu interešu un rakstura labāko iezīmju attīstību un pilnveidošanu un vislabāk atbilst mūsdienu septiņus līdz desmit gadus veco bērnu patiesajiem spēkiem un iespējām.

AKTIVITĀTE UN UZVEDĪBAS MOTĪVI

Ne mazākas ir jaunākā vecuma skolēnu iespējas kulturālas uzvedības jomā. N. Pajaginas, T. Koņņikovas, I. Ivanova, L. Slavinās, E. Borščevskas, O. Salajevas, M. Germogenovas un V. Hramovas pētījumi liecina, ka jaunākā vecuma skolēnu saturīgas un daudzveidīgas mācību un sabiedriskās darbības organizācija, kas pamatojas uz viņu aktivitāti, radošo iniciatīvu un saprātīgu patstāvību, var dot ievērojami labākus rezultātus personības galveno pozitīvo iezīmju veidošanā, nekā parasti iegūst skolā.

Kopīgs ikdienas darbs biedru pulkā, interešu kopīgums, pie tam tās ir patiesi lietišķas intereses, tādas, kas pakāpeniski iegūst arvien skaidrāk izteiktu sabiedrisku raksturu, rada bērnos tieksmi aktīvi piedalīties dažādos mācību un ārpusmācību pasākumos.

Dzīve kolektīvā attīsta labas, patiesi biedriskas attiecības skolēnu vidū, izraisa viņos lielu emocionālu gandarījumu un ir par pamatu kolektīvo attiecību veidošanai skolēnos. Bērniem rodas jaunas rūpes, jūtas, domas, intereses. Viņi veltī savus spēkus kopīgu mācību, oktobrēnu un pionieru darba uzdevumu veikšanai.

Pionieru darba organizēšana, skolēnu grupēšana pulciņos pēc interesēm, dažādu sacensību rotaļu organizēšana starp zvaigznītēm, posmiem, pulciņiem gan sportā, gan sabiedriski derīgajā darbā vērš bērnu iniciatīvu plašumā un piešķir tai konkrētu virzību. Bērni aug ne

tikai par skolēniem, bet arī par maziem pilsoņiem, izjūtot jau radušos pienākuma un atbildības apziņu. N. Krupskaja, runājot par pionieru kustību, teica: «Ceļš uz komunismu — organizācijā.»[78]

Ar sabiedriskās darbības dažādajiem veidiem tiek radīti labvēlīgi apstākļi vecāko un jaunāko bērnu sadraudzībai, kas nodrošina pēctecību nodomu īstenošanā, labāko tradīciju saglabāšanu, savlaicīgu palīdzību mazajiem, mācot viņiem īstenot iecerētos nodomus, kā arī prasmi dzīvot un strādāt kolektīvā. Kad pedagogs virza bērnu iniciatīvu un radošo aktivitāti, organizējot un risinot patiesi vajadzīgus un derīgus pasākumus, viņš saskata skaidri izteiktas pozitīvas pārmaiņas bērnu darbības motīvu attīstībā un savu skolēnu labāko rakstura iezīmju veidošanās gaitā.

Bērnos jūtami pieaug atbildības izjūta par savu zvaigznīti vai savu pulciņu, tātad arī par sevi pašu, attīstās prasme pakļauties kolektīva prasībām.

E. Borščevska konstatēja, ka I —IV klašu bērni, kas bija uzņēmušies šelību par pirmsskolas vecuma bērnu nama audzēkņiem, 2 —3 gadu laikā parādījuši ļoti nopietnas, neatslābstošas, smalkjūtīgas rūpes par mazajiem, kā arī radošu izdomu rotaļlietu izgatavošanā un tērpu darināšanā svētku reizēs, kā arī bērnu nama telpu izdaiļošanā. Šajā darbā astoņus līdz desmit gadus vecie bērni

parāda ne tikai savas darbības noteiktu sabiedrisku virzību, augstas tikumiskas jūtas un gribu, bet arī ar labām sekmēm, radoši izmanto iegūtās zināšanas, iemaņas un prasmes.

Tādi rezultāti liecina par to, ka saturīga, pareizi organizēta bērnu aktivitāte, viņu saskarsmes (vai sabiedriskas darbības) aktivitāte personības veidošanā sniedz tikpat labus rezultātus, kādus iegūst bērnu mācību darbā. Arī šeit jaunāko klašu skolēnu iespējas (viņu gatavība gribas piepūlei, koncentrētībai, lieliem morāliem pārdzīvojumiem) izrādās ievērojami augstākas par vispār pieņemto septiņus līdz vienpadsmit gadus vecu bērnu tikumiskās attīstības līmeni. Šīs iespējas var tikt sekmīgi realizētas, racionāli organizējot satura ziņā bagātu sabiedrisko aktivitāti skolēniem gan kā skolas, gan pionieru kolektīva locekļiem. «Mēs uzskatam, ka tikai kolektīvā bērna personība var attīstīties vispilnīgāk un vispusīgāk. Kolektīvs nenomāc bērna personību, bet ietekmē audzināšanas kvalitāti un tās saturu.»[79]

Skolēna tikumiskās uzvedības veidošana ļoti liela nozīme ir motīviem, kas rosina bērnu darboties.

L. Božovičas, L. Slavinās, M. Neimarkas pētījumi pierādīja, ka līdztekus skolēna attīstībai mainās arī viņa mācīšanās motīvi. Aizvien lielāku nozīmi blakus izziņas interesēm sāk gūt sociālie motīvi, tieksme pēc saskarsmes, pēc kopīgas darbības ar biedriem. Līdz ar to lielāku nozīmi iegūst klases biedru spriedumi, viņu vērtējumi, domas, uzvedība, manieres, gaita, kurus mazie skolēni tik viegli un ātri sāk

atdarināt.

Par vienu no motīviem, kas iezīmējušies visspilgtāk, deviņus desmit gadus veciem bērniem kļūst skolēna tieksme ieņemt kādu neteiktu pozīciju, īpaši klases biedru vidū. Šai sakarā ļoti liela nozīme visā tālākajā audzināšanas darbā ir bērnu kolektīva organizēšanai.

L. Božovičas un L. Slavinās pētījumi liecina, ka skolēnu tikumiskās uzvedības veidošana ir iespējama tikai tad, ja tiek veikts īpašs darbs noteiktu skolēna uzvedības tikumisko motīvu radīšanā un nostiprināšanā vienaudžu kolektīvā. Tas prasa īpaši organizētus vingrinājumus, kuru gaitā motīvi kļūst pastāvīgi un stereotipiski.

Tāpēc pētnieki sevišķi uzsver, ka nepieciešams ne tikai skolēnus vingrināt tikumiskajā uzvedībā, bet arī izstrādāt mudinājumus un motīvus, kuri šo uzvedību ierosina.

L. Slavina, veicot darbu tādu personības īpašību kā organizētība, atbildība, uzcītība audzināšanā pirmklasniekiem, ir guvusi šādus atzinumus.

Bērniem jābūt skaidram ne tikai viņu veicamā darba mērķim (kas jāizdara), bet arī tam, kāpēc, kādā nolūkā mērķis izvirzīts.

Tikumiskās audzināšanas vingrinājumi sniedz ievērojami lielāku efektu, ja skolotājs izraisa bērnos aktīvu personisku tieksmi sasniegt mērķi. Ja šīs ierosmes nav aktivizētas, tad piespiedu vingrinājumi nepadara tikumiskos motīvus par ierastiem motīviem un tie nekļūst iedarbīgi. Ja izveidojies stiprs un pastāvīgs motīvs (piemēram, skolotāja, pēc tam arī kolektīva vērtējums), tad ir iespējams panākt organizēto vingrinājumu efektivitāti.

Izvirzītie mērķi var izrādīties mazajam skolēnam pārāk sarežģīti un grūti. Tie jāsadala elementos un ārējie un iekšējie apstākļi jāorganizē tā, lai tie palīdzētu bērnam apgūt uzvedības iemaņas. L. Slavina savā pētījumā noteica, ka pašiem bērniem ik dienas stingri jākontrolē katra skolēna uzvedība. Tā kontrolējot, bērni precizēja viņiem izvirzītās prasības un paši biežāk tām pakļāvās, jo šīs prasības bija ieguvušas noteiktu nozīmi katram skolēnam.

L. Slavina min interesantus datus par skolēnu skaitu, kuri atstāti pēc stundām, lai izpildītu slikti veiktos mājas darbus (dažādu motīvu pēc).

Pētījuma sākuma 3 dienās l.a klasē pēc stundām atstāja 31 skolēnu, l.b klasē — 30 skolēnus. Pēc diviem mēnešiem, kuru gaitā l.a klases skolēniem izveidoja noturīgu vēlēšanos darbu veikt labi, 3 dienās pēc stundām atstāja tikai vienu skolēnu, bet Lb klasē, kur bērnus regulāri atstāja pēc stundām, lai viņi izlabotu slikti veiktos darbus (soda veidā), pēc stundām atstāja 21 skolēnu.

TIKUMISKĀS UZVEDĪBAS VEIDOŠANA

Lai veidotu personības tikumiskās īpašības, ir ne tikai jāaudzina izpratne par rīcības motīviem. Skolēniem ik dienas nepieciešami

tikumiskās uzvedības un tikumiskās rīcības vingrinājumi. Taču bērnam tikumisko uzvedību nevar ieaudzināt tikai ar pozitīvas rīcības vingrinājumiem. Bērniem jāsaprot, kas ir labs un kas ir slikts, viņiem jāapgūst nepieciešamie morāles jēdzieni, lai viņi prastu orientēties, t. i., pareizi saprast un novērtēt gan reālu cilvēku, gan literāru varoņu rīcību.

Lai audzinātu tikumisko uzvedību, bērnā jāizveido vienota sistēma, kurā ietvertas zināšanas par morāli, attieksme un rīcība.[1]

Ja audzinātājs vienlaikus nestrādā šī kompleksa visos posmos, kļūdas un neveiksmes bērna tikumiskajā audzināšanā ir neizbēgamas. Vienotās sistēmas atsevišķu posmu izolēta apguve ir par iemeslu tam, ka bērni labi zina, kas un kā jādara, taču rīkojas citādi. Šādos gadījumos zināšanas par to, kādus

cilvēkus uzskata par godīgiem, drosmīgiem, kas ir gļēvulība, slinkums, taisnīgums, paliek formālas informācijas līmenī. Bērns pareizi definē minētos jēdzienus, taču viņam pašam nav atbilstošu pozitīvu izjūtu par cēlsirdību un godīgumu vai negatīvu izjūtu par gļēvulību un melīgumu.

Tāpēc, zinādami, ka izkasīt divnieku dienasgrāmatā vai neatzīties pārkāpumā nozīmē izrādīt gļēvulību, II —IV klases skolēni izturas mierīgi pret tādiem pašiem sava biedra pārkāpumiem, bet palaikam arī paši pārkāpj viņiem zināmos morālās uzvedības noteikumus.

Bez nesaskaņām starp zināšanām un attieksmi vēl biežāk vērojamas nesaskaņas starp attieksmi un rīcību. Bērns ne tikai zina, ka pirmais uzdevums ir sagatavot mājas darbus, no sirds nožēlo, ka nav to laikus izdarījis, izjūt kaunu par neizpildītajiem uzdevumiem, tomēr pārtrauc mājas darbu sagatavošanu un aizskrien ar biedriem spēlēt futbolu, kaut arī labi zina, ka rīkojas slikti. Šeit izpaužas jaunākā vecuma skolēna neprasme tīši apspiest savas vēlēšanās.

Personības viengabalainība visspilgtāk parādās tieši viņa tikumiskajā attīstībā. Tāpēc arī tikumiskajā audzināšanā nepieciešama vienota, viengabalaina sistēma.

Bērnu tikumiskās attīstības sarežģītību nosaka šīs vienotās sistēmas katra posma specifika.

tikumības jēdzienu veidošana

Daudzus morāles jēdzienus, kurus bērni lieto kopš agras bērnības, nepareizi vai nepilnīgi izprot pat desmit līdz divpadsmit gadus veci skolēni. Drosmīgu cilvēku bērni raksturo kā stipru cilvēku, par labu cilvēku uzskata labsirdīgu, jautru, devīgu («tādu, kas visiem visu dod») cilvēku. Taisnīgs ir tas, kurš ir uzmanīgs, labs, laipns. Dažus jēdzienus nepareizi definē pat vecākie skolēni (piemēram, uzskata, ka principiāls, noteikts ir tas pats, kas stūrgalvīgs, drosmīgs — tas pats, kas patvaļīgs, neatkarīgs).

Katra jēdziena veidošanās pamats ir būtisko, pastāvīgo pazīmju

atšķiršana dažādos priekšmetos un faktos no daudzām nebūtiskām, mainīgām īpašībām, kuras piešķir dažādiem jēdzieniem savdabību (N. Menčinska).

Jebkuras tikumiskas parādības būtību izcelt ir sevišķi grūti tāpēc, ka, pirmkārt, parasti tā izpaužas kompleksā ar daudzām citām tikumiskām parādībām, bet ļoti reti — nošķirti, otrkārt, šīs parādības var izpausties visdažādākos rīcības veidos un dažādu cilvēku spriedumos.

Atšķetināt attieksmju kamolu, lai novērtētu, kāda personības īpašība izpaudusies konkrētā gadījumā kā būtiskā īpašība — taisnīgums vai bezsirdība, labsirdība vai viltība, — mazajiem skolēniem ar viņu nelielo dzīves pieredzi un domāšanas konkrētību ir pārlieku grūts uzdevums.

Tikumības jēdzienu īpatnība ir tā, ka tajos obligāti ietverts novērtējuma moments, pie tam parasti alternatīvu veidā: labsirdīgs, godīgs, drosmīgs — labi; slinks, dusmīgs, melīgs — slikti. Tāpēc tikumības jēdzienu apgūšanā nevar aprobežoties tikai ar izziņas darbību. Ar to nepietiek, ja zina, kas ir melīgums, iedomība vai atsaucība, bet attiecīgajām īpašībām jāizraisa cilvēkā arī noteikti emocionāli pārdzīvojumi.

Ar vieniem un tiem pašiem terminiem apzīmē morāles jēdzienus, kuriem ir visai dažāds sabiedriskā nozīmīguma līmenis, dažāda «ietilpība».

Bērni nesaskata, ka biedra rīcībā, kurš baidījies atzīties, ka izsitis logu klasē, izpaužas gļēvulība. Viņi ne vienmēr saprot, ka, piemēram, vājš skolēns, kurš pie tam slimības dēļ nokavējis gandrīz veselu mācību ceturksni, taču ar milzīgu, ilgstošu gribas piepūli spējis panākt klasi mācībās un, neskatoties uz vājo veselību, pabeigt mācību gadu, ir parādījis tādas pašas īpašības (neatlaidību, izturību un pašsavaldīšanos), kādas parādīja A. Maresjevs, kurš pēc kāju amputācijas iemācījās ar protēzi gan iet, gan dejot, gan vadīt lidmašīnu. Protams, nedrīkstam aizmirst, ka šeit tiek runāts par «ietilpības» un sabiedriskā nozīmīguma ziņā dažādām parādībām.

Šādas zināmas atziņas un jēdziena «pārnešanas» grūtības var izskaidrot ar literārās lasīšanas nepietiekamo audzinošo efektu, ko bieži ar nožēlu atzīst skolotājs. Lai bērni sekmīgi spētu «pārnest» viņiem zināmu jēdzienu, viņiem jāiemācās analizēt cilvēku rīcību no uzvedības sabiedrisko normu pozīcijām un izdarīt atbilstošus vispārinājumus par tikumību.

Morāles jēdzienu apgūšanas grūtības rada tas apstāklis, ka daudzi no šiem jēdzieniem maina cilvēka vērtējošo attieksmi atkarā no apstākļiem, kuros tie izpaužas dažādos veidos. Mānīt ir slikti, bet mānīt bezcerīgi slimu cilvēku, apgalvojot, ka viņš atveseļosies, — labi. Kaut ko slēpt no vecākiem ir negodīgi, bet, ja tēvs ir uztraucies, labāk

viņam nestāstīt par dēla neveiksmēm. Drosme ir laba īpašība, bet, ja cilvēks nepakļaujas pavēlei, kas jāpilda visiem, bet darbojas patvaļīgi, viņa drosme tiek vērtēta kā negatīva īpašība.

ATTIEKSMJU ATTĪSTĪBA

Tikumiskās uzvedības veidošanā svarīga loma ir audzināmās uzvedības sistēmas otrajam posmam — cilvēka attieksmei pret attiecīgo tikumisko īpašību. Tā izpaužas jūtās, motīvos, cilvēku vērtējumā.[1] Pieaugušam cilvēkam šīs attieksmes ir pastarpinātas ar zināšanu sistēmu un viņa sabiedriskās dzīves pieredzi, parasti iekļaujas viņa uzskatu vienotajā sistēmā, kopumā izpaužoties kā viņa pārliecība, pasaules uzskats.

Mazu bērnu attieksmēm raksturīgas šādas īpatnības.

1. Tās nebalstās uz pietiekami apjēgtām, konkrētām un sistemātiskām zināšanām. Bērnu attieksmju (attīstības agrākajās pakāpes) pamata ir pieaugušo atdarināšana. Bērni atkārto par viņiem vecāku cilvēku vērtējumu, nereti pat kopē viņu jūtu izpausmi, taču aiz šīm vai nu nosodījuma, vai atzīšanas ārējām izpausmēm bieži vien ilgi jo ilgi saglabājas jūtu inertums. Tā rodas vienaldzība, tiek lietotas tukšas frāzes «esmu sašutis», «ļoti žēl», «mani sarūgtina», lai gan būtībā ne sašutuma, ne nožēlas, ne īsta sarūgtinājuma nemaz nav.

Šādas bērna bezrūpīgas attieksmes cēlonis nereti ir audzinātāja darba stils. Stāstot bērniem par kādiem notikumiem, par cilvēku rīcību, skolotājs analizē tos, piemēram, tīri no izziņas viedokļa, pārrunu gaita ļoti maz izmantojot izteiksmīguma līdzekļus. Taču, lai modinātu bērnu jutās, ar to vien nepietiek.

2. Jo tuvāka bērnu dzīves pieredzei cilvēku rīcība, par kuru viņi klausās, jo tā viņiem saprotamāka un pievilcīgāka, jo viņu attieksmes izpaužas spilgtāk un izveidojas ātrāk. Stāsts par diviem nebēdņiem, kuri aizdevuši dusmas pieaugušajiem ar savam izdarībām un nedarbiem, bērnos, kuriem to stāsta, sašutuma jūtas neizraisa. Skolēniem ir ļoti interesanti klausīties par šo jautro zēnu nebēdnībām un izdomājumiem: tie viņiem ir tuvāki un saprotamāki nekā stāstā ietvertā morāle. Tāpēc skolēni labprāt atdarina literāru varoņu izdarības, nepavisam tās nenosodot.

Taču, ja apspriežamie fakti un dzīvu cilvēku vai literāru varoņu rīcība bērniem ir saprotama tieši tās sabiedriskā nozīmīguma ziņa, tad pat jaunākā vecuma skolēni bez grūtībām pareizi un pamatoti pauž savu attieksmi pret šiem cilvēkiem un viņu rīcību (piemēram, A. Gaidara, J. Permjaka, V. Osejevas stāsti). Bērniem tie ir tuvi un saprotami un īpašas moralizēšanas neprasa.

3. Bērnu attieksme pret kaut ko parasti ir virspusēja, tātad nenoturīga. Jaunākā vecuma bērni biežāk ieņem vai nu nepareizu, vai neitrālu pozīciju tādos gadījumos, ja apspriežamais fakts ir viņu dzīves pieredzei svešāks, ja tas sarežģītāks un jo sevišķi tad, ja notikums grūtāk izprotams no tikumības viedokļa.

Nespēdami izprast kādu sarežģītu morālu faktu, bērni bieži vien veido savu attieksmi pret to, balstoties uz kādu gadījuma, palaikam nebūtisku pazīmi vai sīkumu. Šis ir tas pats «īssavienojuma» ceļš, kas vispār ir raksturīgs pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma skolēnu domāšanai.[1]

4.Bērnu attieksmes parasti ir polāras un ne-apelējamas. Nevarēdami saskatīt vienas un tās pašas īpašības

gradācijas, nemācēdami atklāt dažādu, dažkārt pat pretēju īpašību līdzāspastāvēšanu dažādos variantos viena cilvēka, mazie skolēni cenšas ikvienu cilvēku pieskaitīt vai nu pie labajiem, vai sliktajiem cilvēkiem. Savu attieksmi viņi pauž tikai alternatīvi.

Vērtējošo spriedumu tiešums ir jaunākā vecuma skolēniem raksturīga iezīme.

Skaidri izteikta attieksme ir nepieciešams priekšnosacījums morālai rīcībai. Taču jaunāka vecuma skolēnu darbība joprojām vēl ir impulsīva. Bērns to virza tieši, lai sasniegtu viņam vēlamo. Viņš vēl neprot apdomāt savu rīcību, to novērtēt, nespēj lūkoties uz priekšu un padomāt par savas rīcības sekām, neprot pretstatīt savas rīcības dažādas puses morāles prasībām un zināmajiem tikumiskajiem jēdzieniem.

Pat zinot un pareizi izvēloties savu attieksmi pret labo vai ļauno, bērni bieži vien nerīkojas atbilstoši savam zināšanām un attieksmēm, kas viņos jau izveidojušās. Tāpēc šādos gadījumos pārliecināt bērnus, piemēram, par to, ka viņi rīkojušies slikti, neatnak-dami uzkopt rotaļlaukumu, ir pilnīgi nevajadzīgi. Viņi paši to labi zina un nereti pat nosoda tādu rīcību. Pie tam daudzi slēpj savu neveiklības izjūtu, izrādot uzsvērtu vienaldzību un nevērību par izteiktajām piezīmēm.

Galvenais cēlonis tādai zināšanu, attieksmju un darbību nesaskaņai ir tai apstāklī, ka bērni vēl neprot regulēt savu uzvedību, neprot domas un jūtas «pārvērst» darbībā.

Tikai vingrinot bērnus atbilstošā rīcībā, var šīs darbības padarīt par paradumiem, par darbības tēlu, kas atbilst topošajiem bērna jēdzieniem un morālajām attieksmēm.

Paradumi kā izveidojušies darbības stereotipi, kas atbilst bērnu vajadzībām, ļauj mazajiem skolēniem bez liela nervu sprieguma izpildīt darbības, kas atbilst viņu apgūtajam zināšanām un vērtējošām attieksmēm.

K. Ušinskis rakstīja, ka, tikai izveidojoties paradumiem, pārliecība un domas pāriet darbos. Šo pašu domu par paradumu nozīmi izteicis arī A. Makarenko. Vecākiem viņš rakstīja: «Lai arī ka jūs pūlētos izveidot pareizus uzskatus par to, kas jādara, bet, ja jūs neieaudzināt paradumu pārvarēt ilgstošas grūtības, man ir tiesības teikt, ka jūs neko neesat ieaudzinājuši. Citiem vārdiem sakot, es prasu, lai bērnu dzīves organizācija dotu viņiem iespēju uzkrāt pieredzi, iegūt noteiktus

paradumus.»[80]

Tikai izveidojot tikumiskās uzvedības paradumus, kuru pamatā ir bērniem saprotami tikumiskie jēdzieni, jutās un attieksmes, kuras tie izpaužas, var ieaudzināt bērniem tīšu uzvedību, kuru raksturo zināšanas un prasme rīkoties tikumiski jebkuros dzīves apstākļos.

Skolēna tikumiskās attīstības pakāpe vispilnīgāk un vispārliecinošāk izpaužas viņa rīcība un pārkāpumos.

BĒRNU RĪCĪBA UN PĀRKĀPUMI

Atšķirībā no vienkāršiem darbības aktiem var būt arī tāda darbība (vai vesela rinda darbību), kuru virza noteikti mērķi un motīvi un kura pauž cilvēka attieksmi pret citiem cilvēkiem (un arī pašam pret sevi).

Rīcības pamatā ir tas, ka cilvēks savu izturēšanos pakļauj noteiktām sabiedrības prasībām, bet pārkāpuma pamatā ir sabiedrībā pieņemto noteikumu pārkāpšana. Mazu bērnu pārkāpumi ir vienkārši, nemāksloti un «atklāti». To pamatā parasti ir darbības im-pulsivitāte, slikta parauga atdarināšana, neprasme pārvarēt negaidītas dzīves situācijas, kurās bērns nonāk pirmoreiz.

Dažkārt pārkāpuma cēlonis ir tas, ka bērns slikti pazīst apstākļus, kuros viņš darbojas. Nemācēdams pretstatīt vairākas prasības un noteikt to hierarhiju, bērns nereti pakļaujas ne tam noteikumam, kurš viņam labi zināms, bet tam rosinājumam, kas attiecīgajā brīdī viņam subjektīvi ir visstiprākais.

Serjoža un Mitja (4 g. 2 mēn. un 5 g.) zem ēdamgalda spēlēja jūrniekus. Bija jāpierīko bura, lai glābtos laiviņā no grimstoša kuģa. Viņi ātri norāva no galda galdsegu, nepamanīdami, ka uz galda atrodas trauki. Visas tasītes saplīsa.

Nataša (6 g.) negribēja modināt tēvu, kad atnesa telegrammu, un teica, ka viņa neesot mājās. Pastnieks telegrammu neatstāja, bet meitene aizmirsa par to pateikt. Tēvam bija lielas nepatikšanas, bet Na-tašu kauninā ja par meliem.

Šādi pārkāpumi audzinātājus neuztrauc. Tie ir «acumirklīgi» un liecina tikai par to «mūžīgi bērnišķīgo», kas rodas bērnu lielās emocionalitātes dēļ sakarā ar viņu zinātkāro, radošo attieksmi pret to, kas viņiem ir apkārt, ar viņu aizvien pieaugošo patstāvību, kas pastāvīgi tiek ierobežota ar noteikumiem un aizliegumiem. Jaunos dzīves apstākļos bērni bieži vien apjūk. Viņi nezina, kā būtu jārīkojas, un, protams, kļūdās, dažkārt pat ļoti nopietni.

Ievērojami sarežģītāki ir jaunākā skolas vecuma bērnu pārkāpumi. To raksturs atklājas tikai tad, kad šīs kļūdas atkārtojas, kas liecina par kaut ko jau nostiprinājušos, par kaut kādiem cēloņiem, kas traucē bērnus uzvesties disciplinēti. Šādos bērna pārkāpumos izpaužas viņa rakstura negatīvo iezīmju veidošanās.

Kola M. (7 g. 2 mēn.) mazgājoties sabojāja krānu; ūdens sāka tecēt ar stipru strūklu un lējās pāri izlietnei. Uz grīdas izveidojās liela peļķe. Bērni pārsteigti un ar acīm redzamu apbrīnu vēroja Kolu. Ienākusi auklīte sašutumā izteicās, ka visi bērni esot kā bērni, tikai Kola neesot tāds kā citi. Protams, neviens cits to nebūtu izdarījis. Kola stāvēja apmierināts un lepns. Kad audzinātāja pavēlēja viņam tūlīt

paņemt lupatu un uzslaucīt grīdu, bet pārējie bērni aizgāja, Kola sadrūma un negribīgi sāka uzslaucīt peļķi.

Vaļa (8 g. 2 mēn.) paņēma no vecmāmiņas rokassomiņas piecus rubļus. Izrādījās, ka viņa pazaudējusi vingrošanas čības un, baidīdamās par to stāstīt mājās, paņēmusi no vecmāmiņas naudu, cerēdama,, ka neviens to nepamanīs.

Lara (10 g.) gatavojās svētku priekšnesumam. Meitene patiešām labi deklamē. Viņa pati to labi zina un uzskata, ka neviens cits neprot tā deklamēt kā viņa. Taču skolotāja uzdeva dzejoli deklamēt citai meitenei — Nadjai. Tai pašā dienā Lara sagraizīja Nadjas grāmatu un saplēsa viņas burtnīcu.

Lai pareizi reaģētu uz līdzīgiem pārkāpumiem, skolotājam Ir jāsaskata un jāizanalizē katrs pārkāpums. Jo vairāk novērojumu viņam uzkrājas, jo daudzveidīgāki ir novērojumi, kuri parāda viena un tā paša bērna uzvedību, jo vieglāk un dziļāk var tikt atklāts ikviens bērna pārkāpums.

Analīze rāda, ka katrā pārkāpumā var izšķirt (nosacīti) trīs slāņus. Vispirms — pārkāpuma ārējā puse, saturs. Kola pielēja ūdeni uz grīdas. Vaļa paņēma naudu no vecmāmiņas. Lara sabojāja Nadjas mantas. Tā ir «parādība», bet kur ir tās būtība? Lai to atrastu, «parādībai» jānoņem «virsējais slānis» un jāieskatās dziļāk. Tad parādās motīvi, kas ierosinājuši bērnus attiecīgi rīkoties. Kolam tā ir vēlēšanās izcelties citu bērnu vidū. Viņš izdomā dažādus «stiķus», un bērnu sajūsma, tas, ka citi bērni atzīst viņa pārākumu, sekmē viņa vēlēšanos vienmēr vērst uz sevi citu bērnu uzmanību. Vaļai — bailes no soda, Larai — aizskartā patmīlība, «apvainojums», ka viņa nav atzīta par labāko, un skolotājas rīcības neatbilstība viņas pašas izraudzītajai nostājai.

Taču šie motīvi savukārt ir kaut kādu cēloņu sekas, kuri tos radījuši. No kurienes tie cēlušies? Kur ir to avoti? Lai atrastu šos cēloņus, «jānoņem» otrs slānis. Zem šī slāņa atklājas cēlonis kas radījis attiecīgus motīvus. Cēlonis slēpjas bērna dzīves veidā, tai attieksmju sistēmā, kas viņā izveidojusies pret apkārtējiem cilvēkiem. Tieši no šīm attieksmēm rodas Kolas un Laras iedomības motīvi, vēlēšanās ieņemt īpašu, vislabākā cilvēka stāvokli un Vaļas baiļu motīvs.

Sakarā ar to arī pedagoģiskās ietekmēšanas efekts ir atkarīgs no tā, uz kuru pārkāpuma «slāni» šī ietekmēšana virzīta. Iedarbībai uz «pirmo slāni», t. i., uz ārējo faktu (parādību) vai nu vispār nav nekādas ietekmes (auklītes pārmetumi Kolam), vai arī tā var sniegt tikai «vietēju», audzināšanas ziņā ierobežotu efektu. Bērns atvainojas, pāraud, atdod atpakaļ bez prasīšanas paņemta lietu, bet vēlāk atkal atkārto savu pārkāpumu.

Iedarbība uz «otro slāni», t. i., uz motīvu, ir efektīvāka. Taču vislielāko audzinošo efektu var sasniegt, ja audzinātājs maina

attieksmju sistēmu, kurā bērns dzīvo, t. i., pašu cēloni. Laras vai Kolas pozīcijas var mainīt tikai tad, kad viņi dzīvē, pastāvīgos savstarpējos sakaros ar vienaudžiem un pieaugušajiem atradīsies vienādā stāvoklī ar citiem bērniem gan tiesību, gan pienākumu ziņā, kad apkārtējie cilvēki nosodīs viņu izlēcienus, bet būs iecietīgi pret kļūdām; kad Vaļas bailes vai Laras patmīlību pieaugušie un bērni vairs nepastiprinās ne «ar darbību», ne emocionāli.

RAKSTURA VEIDOŠANĀS

Personība veidojas kopumā, nevis pa daļām. Tā attīstās bērna aktīvā darbībā un viņa aktīvā saskarsmē ar apkārtējiem cilvēkiem. Savā aktīvajā darbībā bērns bieži nonāk jaunos, neparastos apstākļos, sastopas ar cilvēku rīcību, ar šķēršļiem ceļā uz izraudzīto mērķi, ar viņam nesaprotamu bērnu vai pieaugušu cilvēku rīcību, nonāk konflikta situācijās. Taču ne vienmēr viņš pats atrod sev vislabāko un morāli visatbilstošāko uzvedības ceļu. Viņš kļūdās, dažkārt izdara pārkāpumus.

Bērna uzvedības vadīšana ir viņa aktivitātes satura un virzības vadīšana. Tādas vadīšanas organizēšanā vislielākā nozīme ir precīzi izstrādātai un pakāpeniski realizētai bērnu dzīves kārtībai, ko nosaka noteikumu sistēma, kuri regulē bērnu un pieaugušo uzvedību. Turklāt ir svarīgi, lai šo noteikumu ievērošanu pastāvīgi kontrolētu visi pieaugušie, kuri audzina bērnu, lai audzinātāju prasības būtu vienotas.

Taču bez prasībām visplašākā to izpratnē bērna dzīves veidā iekļaujas cilvēku savstarpējo attiecību sistēma. Tās veidojas, pārkārtojas līdz ar bērna attīstību, līdz ar izmaiņām ģimenes sastāvā vai līdz ar to, ka mainās skolotāji, biedri, kaimiņi. Aktīvās darbības dažādos veidos rodas un nostiprinās katras personības īpašības.

Personības individuālo iezīmju kopums, kuras parādās cilvēku saskarsmes tipiskos gadījumos, veido personības individuālo savdabību, tās raksturu.

Raksturs ir personības nervu sistēmas tipa, iedzimto iezīmju un dzīvē iegūto īpašību sakausējums. Ar jēdzienu «raksturs» izprotam jau nostabilizējušos cilvēka garīgo veidolu. Tas parādās viņa ikdienas uzvedībā un visspilgtāk izpaužas grūtos, personībai vai visam kolektīvam neparastos apstākļos (karā, panākumos, personiskajās bēdās).

Ikviena cilvēka raksturā ir gan būtiskas, galvenās iezīmes, gan arī mazāk būtiskas īpatnības.

Rakstura dinamiskā puse jeb tā fizioloģiskais pamats ir temperaments, ko nosaka augstākās nervu darbības īpatnības: nervu procesu spēks, līdzsvarotība un kustīgums. Katras pazīmes savdabīga izpausme un šo pazīmju dažāds sakārtojums veido katra bērna temperamenta individuālo savdabību.

Cilvēka dažādā darbība, tas, kāda satura un tipa saskarsme viņam ir ar apkārtējiem, veido viņa rakstura iezīmes. Tās izpaužas ne tikai tajā, ko cilvēks dara, ar ko nodarbojas, bet arī tajā, kā viņš dara, kā strādā, kā izturas pret citiem un sevi.

Bērna raksturs parādās jau agrā bērnībā un izpaužas atsevišķās iezīmēs, kuras vispirms ietekmē nervu sistēmas tips un saskaņā ar to

izveidojušies uzvedības paradumi. Taču iespējas izmantot tipoloģiskās īpatnības vai pārveidot tās ar vingrinājumiem (audzināšanu) vēl nav izzinātas. Zināms un eksperimentāli pierādīts, ka nervu procesu spēks, kustīgums, jutīgums un dinamiskums vainu sagādā labvēlīgus apstākļus daudzu rakstura iezīmju izveidošanai, vai arī šīs īpašības kavē šo procesu un pašas tiek vingrinātas un pārmainās. Taču nervu sistēmas tipa iespējamo pārmaiņu: robežas vēl nav izpētītas.

īpaši pētot vienas olšūnas dvīņu attīstību viņu dzīves dažādos apstākļos, saskarsmē vienam ar otru un ar vienaudžiem (Gotšalda, R. Zazo, A. Lurijas pētījumi), zinātnieki varēja secināt, ka vienas-olšūnas dvīņiem, kuriem būtībā nervu sistēmas īpašības ir identiskas, jau kopš agras bērnības veidojas atšķirīgas rakstura iezīmes. Viens brālis (māsa) bieži vien izrāda lielāku aktivitāti un kļūst par koman-dētāju, otrs ir biklāks un pasīvāks, pakļaujas pirmajam.

Lai arī kādas būtu cilvēka nervu sistēmas īpašības (un, protams, arī citu orgānu un sistēmu funkcijas, piemēram, iekšējās sekrēcijas dziedzeru darbība, kuri regulē bērna organisma dzīvības procesu norisi), izšķiroša nozīme bērna rakstura veidošanā ir audzināšanai. Bērna dzīves satura un kārtības, kā arī dažāda veida darbību (rotaļu, mācību, sporta, lasīšanas, pionieru darba) organizācija rada apstākļus, lai bērni apgūtu noteiktu zināšanu daudzumu un intereses, palīdz veidot dažādas iemaņas un prasmes, audzināt paradumus, no kuriem tad arī izveidojas dažādas rakstura iezīmes.

Jautājumā par rakstura struktūru dažādi autori aizstāv atšķirīgus viedokļus. Taču visi zinātnieki atzīst, ka rakstura kodols, tā pamats ir personības morālā virzība un tikumiskais pasaules uzskats. Tie nosaka cilvēka darbības mērķus un virzienus, viņa rīcību, kurā veidojas viņa voluntārās, tikumiskās un intelektuālās iezīmes. Mērķtiecības spēks, ko nosaka motīvi, mobilizē gribas piepūli, rosina iniciatīvu un atjautību, meklējot ceļus mērķa sasniegšanai.

Bērna rakstura veidošanās posmā viņa rakstura iezīmes vēl ir neskaidras, nenoturīgas, neizveidotas. Saskarsmē ar dažādiem cilvēkiem dažāda noskaņojuma brīžos pat jau pamatskolu beidzis bērns uzvedas dažādi. Mājās viņš ir kaprīzs, uzvedas patvaļīgi,, skolā — disciplinēts un uzcītīgs, pret vecmāmiņu ir rupjš un cietsirdīgs, pret saviem putniņiem vai zivtiņām aizkustinoši maigs. Viņš bieži vien nerunā tā, kā domā, dara ne tā, kā tikko apsolījis darīt. Septiņus astoņus gadus vecs bērns ir jau pašregulējoša

sistēma, taču vēl pavisam nepilnīga. Jo vecāks kļūst bērns, jo vairāk viņš uzzina par dabu un cilvēkiem, jo dažādāk pats piedalās apkārtēja dzīve atbilstoši saviem spēkiem un spējām, kas uzkrāti iepriekšējos dzīves gados, jo noteiktāk veidojas arī viņa patstāvīgie uzskati par dzīvi, par cilvēkiem un par sevi pašu.

Bērna daudzveidīgajā darbībā tiek vingrinātas un attīstītas

personības dažādās intelektuālas un tikumiskās īpašības. Līdz ar dzīve gūto un speciāli sniegto pieredzi pieaug bērna vispārīgās spējas uztvert jauno un izmantot iepriekš apgūto vielu.

Atbilstoši tam, ka tiek uzkrāta dzīves pieredze un īpašā pieredze, paaugstinās bērnu «apmācamība» (N. Menčinska). Tā raksturo jaunā cilvēka pastāvīgi pieaugošo gatavību darbam, aktīvai līdzdalībai sabiedriskajā dzīve, pašizglītībai un pašaudzināšanai.

Jautājumi un uzdevumi

1. Kad māmiņas nebija mājās, atnesa telegrammu. Serjoža un Ļena ļoti izbijās. Iepriekšējā reizē telegrammā bija rakstīts, ka nomiris vectētiņš, un māmiņa ļoti raudāja. Bērni nolēma mātei par telegrammu nekā neteikt, lai viņu neuztrauktu, un noslēpa telegrammu kādā grāmatā, kas atradās plauktā. Nākamajā dienā atbrauca vecmāmiņa un bija dusmīga par to, ka neviens nav aizgājis viņu sagaidīt: viņa taču bija atsūtījusi telegrammu. Bērni klusēja. Serjoža nosarka un nodūra acis, bet Ļena teica, ka pastnieks droši vien esot vecmāmiņas telegrammu pazaudējis.

Analizējiet minēto notikumu! Pastāstiet, kādas personības iezīmes bērnos izpaudušās! Kā tās varētu izskaidrot?

2. IV klases skolēns Volodja neatlaidīgi centās rītos izstrādāt dienas kārtību un precīzi to ievērot. Ja viņam tas izdevās, viņš uzskatīja, ka ieguvis lielus panākumus. Kāpēc? Vai tad tas ir tik svarīgi? Kādas Volodjas personības īpašības šai rīcībā izpaudās visspilgtāk?

3. III — IV klases skolēni skali un priecīgi pulcējās parkā sakarā ar lieliem mācību gada nobeiguma svētkiem. Visi ieradās uzposušies, priecīgi un devās uz svētku vietu. Taču pie ieejas parkā bija izlikts paziņojums, ka neparedzētu iemeslu dēļ svētki tiek pārcelti uz nākamo svētdienu.

Raksturojiet, kā uz tādu pārsteigumu varētu reaģēt dažādu temperamenta tipu pārstāvji!

4. Stāstot par saviem bērniem, sieviete bija nesaprašanā, kāpēc viņas divi dēli (10 un 7 gadus veci), lai gan piedzimuši vieniem un tiem pašiem vecākiem, tikai ar 3 gadu starplaiku, dzīvo vienā un tai pašā ģimenē, tomēr katrs uzvedas pavisam citādāk. Vecākais ir ļoti mierīgs, pašdisciplinēts un nekādas raizes mātei nesagādā. Jaunākais — nemierīgs, dzīvs, fantazē, palaidņojas, taisa tādus «stiķus», ka mātei pastāvīgi jāiet izskaidroties gan ar skolotājiem, gan ar kaimiņiem.

Kādi cēloņi varētu būt tik lielām atšķirībām starp šiem bērniem?

5. Skolotājs, ieradies strādāt jaunā, IV klasē, gribēja ātrāk iepazīties ar skolēniem un uzdeva viņiem uzrakstīt sacerējumu, kurā skolēniem vajadzēja brīvi izteikt savas domas par apkārtējiem cilvēkiem, par sevi un pastāstīt par saviem nodomiem.

Padomājiet, kā būtu jāformulē šāda sacerējuma temats! Kāds būtu

plāns? Vai varbūt sacerējumu varēja aizstāt ar anketu?

Kādus jautājumus jūs ieteiktu iekļaut tādā anketā, lai varētu atklāt katra skolēna īpatnības, ko vēlas uzzināt skolotājs?

Literatūra J14. —16. nod.)

Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. R., Zvaigzne, 1975.

Kovaļovs A. Personības psiholoģija. R., Zvaigzne, 1967.

Ананьев Б. Г. К постановке проблемы детского самосознания. «Известия АПН РСФСР», вып. 18, 1948.

Антонов Д. В. Формы нравственных переживаний. «Вопросы психологии», 1958, № 2.

Беляева Н. А. Активизация интереса к учению как одно из средств повышения успеваемости. М., Учпедгиз, 1955.

Божович JI. И. Познавательные интересы и пути их изучения. «Известия АПН РСФСР», вып. 73, 1955.

Божович JI. И. и Благонадежина JI. В. Вопросы психологии личности школьника. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Божович JI . И., Славина JI . С, Морозова Н. Г. Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.

Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей у детей трехлетнего возраста. М, «Известия АПН РСФСР», вып. 52, 1954.

Горбачева В. А. Формирование поведения детей в детском саду. М, Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Ковалев А. Г. и Мясищев В. Н. Психические особенности человека, т. I. Характер. Изд-во ЛГУ, 1957.

К о н е в А. Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. М., «Просвещение», 1968.

Костю к Г. С. Актуальные вопросы формирования личности ребенка. «Советская педагогика», 1949, № 11.

JI ей тес Н. С. Опыт психологической характеристики темпераментов. — В сб.: «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека», под ред. Б. М. Теплова, т. I. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики, изд. 2, доп. М, «Мысль», 1965.

Мгпчннская Н. А. Психическое развитие ребенка. М., Изд-во АМН РСФСР,, 1957.

М е р л п п В. С. Очерк темперамента. М., «Просвещение»,

Морозова М. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. «Известия АПН РСФСР», вып. 73, 1955.

Назарова Т. С. Формирование учебных интересов у учащихся I класса. «Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена», т. 300, 1967.

«Проблемы экспериментальной психологии личности». Сб. статей под ред. А. И. Плешкова. «Ученые записки Пермского государственного педагогического института», т. 59„ вып. 5. Пермь, 1968.

Р а з м ы с л о в П. И. Интересы младших школьников. — В сб.: «Психология младших школьников», под ред. Е. И. Игнатьева, М., Йзд-во АПН РСФСР, 1960.

Самарин Ю. А. Опыт экспериментального изучения типологических особенностей нервной системы у детей. «Известия АПН РСФСР», вып. 52, 1954.

Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., «Просвещение», 1966.

Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьников общественных поручений. — В сб.: «Вопросы психологии личности». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Сорокина А. И. Воспитание у детей положительного отношения к школе и учению. «Дошкольное воспитание», 1954, № 9.

Т е п л о в Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов у учащихся в процессе обучения. М., Учпедгиз, 1962.

SATURS

Priekšvārds
Pirmā daļa
BĒRNA PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS GALVENIE JAUTĀJUMI
1. nodaļa. Bērnu psiholoģijas priekšmets un bērnu psiholoģijas vēstūre . . ..
Bērnu psiholoģijas priekšmets, principi un nozīme.
Bērnu psiholoģijas vēsture.....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra......
2. nodaļa. Bērnu psiholoģijas metodes.....
Par psihiskās darbības fakta raksturu.....
Metožu raksturojums.....
Novērošanas metode.....
Eksperimentālā metode.....
Laboratorijas eksperiments.....
Kameras eksperiments.....
Psiholoģiski pedagoģiskais eksperiments . . . .
Testu metode.....
Iegūto dalu apstrāde. .....
Jau tājumi un uzdevumi. .....
Literatūra......
3. nodaļa. Attīstība.....
Attīstības ideālistiskās izpratnes kritika.....
Attīstības materiālistiskā izpratne.....
Psihiskās attīstības rādītāji.....
IZZiņaS attīstība.....
Attieksmju sistēmas veidošanās.....
Praktisko nu psihisko darbību sistēmas apguve.
Attīstības faktori.....
Iedzimtība.....
Vide.....
Audzināšana.....
Bērna aktivitāte.....
Reflektoriskā darbība kā pamats bērna mijiedarbībai ar vidi
Attīstošās audzināšanas nosacījumi.....
Bērnības periodizācija un attīstības stadialitāte.....
Bērnības periodi (vecumposmi).....
Attīstības fāzes (stadijas).....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra......
4. nodaļa. Augstākās nervu darbības attīstība.....

Bērna nervu sistēmas attīstības īpatnības .....
Smadzeņu attīstība embrionālajā periodā ....
Smadzeņu attīstība postnatālajā periodā ....
Reflektoriskās darbības attīstība.....
Nosacījuma refleksu veidošanās.....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra.....
5. nodaļa. Bērna attīstība dažādos darbības veidos ....
Darbības nozīme personības attīstībā.....
Dažādo darbības veidu raksturojums un to loma bērna attīstīb;
.Darbības vispārīgais raksturojums.....
Rotaļa.....
Darbs.....
Mācību darbs.....
Bērna darbība sadzīvē.....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra.....
Otrā daļa
PSIHISKO PROCESU ATTĪSTĪBA
6. nodaļa. Sajūta.....
Sajūtu vispārīgais raksturojums.....
Jutīguma un motorikas attīstības īpatnības dažādos bērnīb;
periodos.....
Agrā bērnība.....
Jutīguma attīstība.....
Kustību attīstība.....
Pirmsskolas vecums.....
Jutīguma attīstība.....
Vārda nozīme sajūtu attīstībā.....
Darbības nozīme sajūtu attīstībā.....
Jaunākais skolas vecums.....
Jautajumi un uzdevumi. Literatūra.
7. nodaļa. Uztvere.....
Uztveres vispārīgais raksturojums.....
Uztveres attīstība dažādos bērnības periodos
Agrā bērnība .....
Pirmsskolas vecums.....
Jaunākais skolas vecums.....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra.....
8. nodaļa. Uzmanība.....
Uzmanības vispārīgais raksturojums.....
Uzmanības attīstība dažādos bērnības periodos
Agrā bērnība.....

Pirmsskolas vecums.....
Uzmanības apjoms.....
Uzmanības stabilitāte.....
Jaunākais skolas vecums.....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra . .....
9. nodaļa. Atmiņa un iztēle.....
Atmiņas vispārīgs raksturojums.....
Atmiņas un iztēles attīstība dažādos bērnības posmos
Agrā bērnība.....
Pirmsskolas vecums.....
Tēlainā at miņa.....
Kustību atmiņa.....
Verbāli jēdzieniskā atmiņa.....
Bērnu darbības loma materiāla iegaumēšanā
Tīšā atmiņa.....
Jaunākais skolas vecums.....
Atmiņas noturīguma un apjoma palielināšanās
Jēdzieniskā atmiņa.....
Tīšā un netīšā atmiņa.....
Mācīšanās paņēmienu apguve.....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūru.....
10. nodaļa. Domāšana.....
Domāšanas vispārīgs raksturojums.....
Domāšanas agrīnās Formas.....
Domāšanas attīstība dažādos bērnības periodos.
Agra bērnība.....
Domāšana un darbība.....
Verbālās domāšanas attīstība.....
Pirmsskolas vecums . ,.....
Domāšana un darbība.....
Domāšana un tēls.....
Domāšanaunruna.....
Jaunākais skolas vecums.....
Domāšana un darbība.....
Domāšana un tēls.....
Domāšana un runa.....
Jēdzienu apgūšana.....
Jautājumi un uzdevumi......
*Literatūra*_
11. nodaļa. Runa.....
Runas vispārīgs raksturojums.....
Runas attīstība dažādos bērnības periodos. ....

Agrā bērnība.....
Vārda kā signāla apguve.....
Runas izpratnes attīstība.....
Aktīvās runas attīstība .....
Vārdu krājuma apguve.
Runas nozīme.....
Pirmsskolas vecums.....
Runas izpratne.....
Sarunu valodas apguve.....
Sakarīgās runas attīstība.....
Iekšējās runas veidošanās.....
Jaunākais skolas vecums.....
Klausīšanās.....
Lasīšanas apguve.....
Gramatikas un ortogrāfijas apguve.....
Runas attīstība citos mācību darbības veidos
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra.....
12. nodaļa. Jūtas.....
Jūtu vispārīgs raksturojums.....
Jūtu attīstība dažādos bērnības periodos ....
Agrā bērnība .....
Pirmsskolas vecums.....
Augstākās jūtas.....
Jaunākais skolas vecums.....
Intelektuālās jūtas .....
Tikumiskās jūtas.....
Estētiskās jūtas .....
Jautājumi un uzdevumi......
Literatūra.....
13. nodaļa. Griba.....
Gribas darbības vispārīgs raksturojums.....
Gribas darbības rašanās un attīstība.....
Gribas attīstība dažados bērnības periodos.....
Agrā bērnība .....
Gribas "darbības aktu fizioloģiskie mehānismi .... Runas nozīme tīšās darbības attīstībā. ....
Pirmsskolasvecums.....
Pirmsskolas vecuma bērna gribas darbības vispārīgs raksturojums .....
Gribas darbības īpatnības pirmsskolas vecumā ....
Jaunākais skolas vecums.....
Mācību nozīme gribas attīstībā. .....
Jautājumi un uzdevumi......

Literatūra.....
Trešā daļa PERSONĪBAS ATTĪSTĪBA
14. nodaļa. Dažu personības iezīmju veidošanās agrā bērnībā
Vispārīgs jēdziens, par personību.....
Bērna augstākās nervu darbības īpatnības kā dažu rakstura iezīmju veidošanās pamats.....
Augstākās nervu darbības tipi un temperaments ....
Augstākā nervu darbība un audzināšana .....
Bērna personības virzība un aktivitāte mazbērna vecumā .
Vajadzības un izziņas aktivitātes agrīnās formas ....
Vajadzības un aktivitātes saskarsmē.....
Paradumu veidošanās.....
15. nodaļa. Personības veidošanās pirmsskolas vecumā
Pirmsskolas vecuma bērna aktivitāte un virzība ....
Izziņas aktivitāte.....
Saskarsmes aktivitāte.....
Uzvedības motīvi.....
Patstāvības veidošanās.....
Bērna sagatavotība skolai .....
16 nodaļa. Personības veidošanās jaunākajā skolas vecumā Mācīšanās un izziņas interešu virzība un veidošanās ....
aktivitāte mācībās.....
Aktivitāte un uzvedības motīvi.....
Tikumiskās uzvedības veidošana.....
Tikumības jēdzienu veidošana.....
Attieksmju attīstība.....
Bērnu rīcība ii ii pārkāpumi.....
Rakstura veidošanas.....
Jautājumi un uzdevumi.....
Literatūra.....
Анна Александровна Люблинская
ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» и № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» .
Издательство «Звайгзне»
Рига 1979
На латышском языке
Перевели с русского *С. Гехтмане, А. Фреймане, Н. Клегерис, И. Плотниекс*
Anna Aleksandra m. Ļubļinska BĒRNU PSIHOLOĢIJA
Redaktore *V. Kokājie.*
Māksi, redaktore *E. Alberga.*

Tehn. redaktore *E. Gurska.*
Korektore *V. Bimbauma.*
HB № 959
Nodota salikšanai 27.12.78. Parakstīta iespiešanai 23.10.79. Formāts 60X90/16. Tipogr. papīrs № 1. Literatūras garnitūra. Augstspiedums. 24 fiz. iespiedi., 24 uzsk. iespiedi., 27,36 izdevn. 1. Metiens 6000 eks. Pasūt. Nr. 3403. Cena 1 rbl. 3p kap. Izdevniecība «Zvaigzne», 226261, Rlgā-PDP* Gor-kija ielā 105. Izdevn. Nr. 4903/ LP-330. Iespiesta Latvijas PSR Valsts izdevniecību, poligrāfijas un grāmatu tirdzniecības lietu komitejas tipogrāfijā «Cīna», 226424, Rlgā-PDP, Blaumaņa ielā 38/40.

notes

1

Ļeņins V. I. Raksti, 14. sēj., 42. lpp.

2

Markss K-, Engelss F. Vācu ideoloģija. R., 196 3,33. lpp.

3

Determinisms — mācība par visu parādību vispārīgu, likumsakarīgu sakaru, cēlonisku nosacītību.

4

Ģenēze (no grieķu *genesis)* — salikteņu pēdējā sastāvdaļa, kas nozīmē — izcelšanās, dzimšana un attiecas uz veidošanās, izcelšanās procesu. *Ontoģenēze* — auga vai dzīvnieka organisma individuālā attīstība. *Filoģenēze* — dažādu organiskās pasaules tipu, klašu, kārtu, dzimtu, ģinšu un sugu vēsturiskā attīstība. *Ģenētiskā metode* — parādību pētīšanas metode, kas pamatojas uz to attīstības analīzi.

5

Sk.: Ļeņins V. I. Raksti, 38. sēj., 330. lpp.

6

No angļu vārda *behaviour* — uzvešanās, izturēšanās.

7

Spontāns — patvaļīgs, tāds, ko izraisa nevis iedarbība no ārienes, bet gan iekšēji cēioņi.

8

Ушинекий К. Д- Собр. соч. М. —Л., Изд-во АПН РСФСР, 1950, т. 8, с. 27.

9

Бк.: ВЫГОТСКИЙ Jl. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

10

Бк.: Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. М.„ Изд-во АПН РСФСР, 1968; Эльконин Д. Б. Детская психология. М., Уч-педгиз, 1960.

11

Sk.: Саймон Б. Английская школа и интеллектуальные тесты. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

12

Ļeņins V. I. Raksti, 38. sēj., 338. lpp.

13

Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., Го сп о л ити зд ат, 1947, с. 399.

Sk. krājumu «Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов». / Под ред. Смирнова А. А. М., Просвещение, 1969.

Красильников Н. А. Факторы изменения свойств микроорганизмов. — Известия АН СССР. Серия биологических наук, 1959, № 5.

Sk. MyxHHa B. C. BjiH3Heiibi. M., npocBemeHHe, 1969.

Turpmāk teksta šis termins apzīmē tikai sociālo vidi.

Sk. krāj.: Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов. / Под ред. Смирнова А. А. М., Поосве-щение, 1969.

19

Par šiem jautājumiem sk. 6. nodaļu «Sajūta» un 7. nodaļu «Uztvere».

20

Kopš 1958. g. sakarā ar jaunu bērnu iestāžu — kombinātu (mazbērnu novietņu —bērnudārzu) ieviešanu mazliet mainījušies dažu vecumposmu nosaukumi, taču bērnības periodizāciju tas nemaina.

21

Sinhroniskie procesi ir tadi procesi, kas noris precīzi viena un tai paša laikā.

22

Nervu šķiedras mielina apvalks nodrošina nervu impulsu vadāmību.

23

Postnatālais (lat.) *(post* — pēc, *natalis* — uz piedzimšanu attiecīgs) — tāds, kas attiecas uz periodu pēc piedzimšanas.

24

Šie dati ņemti no S. Galperina grāmatas «Физиологические особенности детей». М., 1965.

Касаткин Н. М. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., 1951, с. 132.

Эк.: «Психология», под ред. А. Г. Ковалева, А. А. Степанова, С. Н. Шабалина. М., 1966, гл. И.

Бк.: Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., 1951, с. 63.

Detalizētākas pedagoģiskās rekomendācijas bērnu darba organizēšanai un vadīšanai dažādās vecuma grupās atrodamas speciālos pedagoģiskos pētījumos (sk. literatūras sarakstu šīs nodaļas beigās).

Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947, с. 257.

Sk. 11. nodalu «Runa».

31

Sk. par to sīkāk 16. nodaļā «Personības veidošanās jaunākajā skolas vecumā».

Pārejas procesu no ārējās reālās darbības uz iekšējo ideālo darbību sauc par ***interiorizāciju,*** t. i., pārvēršanos par iekšējo.

33

Ar jaunākajiem pirmsskolēniem tādas nodarbības tiek organizētas sīkākās apakšgrupās, un šādos gadījumos tās ir obligātas tikai tiem bērniem, kas tiek ieskaitīti šinīs apakšgrupās Plašāk par to sk.: «Обучение в детском саду», под ред. А. П. Усовой. М., 4950; «Вопросы обучения в детском саду» М 1952.

Acs akomodācija — acs spēja pielāgoties priekšmetu aplūkošanai dažādos attālumos.

Markss K., Engelss F. Darbu izlase. 2. sej. R., 1950, 73. lpp.

Par to sīkāk sk. 7. nodaļa «Uztvere».

Pavlovs I. P. Darbu izlase. Rīgā, 1952, 179. lpp.

38

Landolta krāsaino gredzenu komplekts tiek izmantots redzes asuma noteikšanai.

Par to sk. 5. nodaļa «Bērna attīstība dažādos darbības veidos».

Citēts pēc grāmatas Пиаже Ж., Инельдер Б. «Генезис элементар-ных логических структур». М., 1963, с. 27.

41

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961, с. 173.

42

Sīkāk par to sk. A. Pavlovas, E. Stančinskas, N. Menčinskas dienasgrāmatās.

Eksperimentā tika izmantots S. Maršaka grāmatas 1. izdevums krievu valodā.

Par to sīkāk sk. 5. nodaļā «Bērna attīstība dažādos darbības veidos».

45

Par iemaņu īpatnībām sk. 5. nodaļa «Bērna attīstība dažādos darbības veidos».

Mnemoniskā darbība — darbība, kas virzīta uz iegaumēšanu un uz atcerēšanos.

Павлов И. П. Поли. собр. соч., изд. 2. М — Л., 1951, т. III, кн. 2, с. 232- 23 3.

Павловские среды. М., 1955, т. II, с. 585.

49

Padomju zinātnieku ilggadīgie pētījumi ienesuši daudz jauna antropoldu domāšanas izpētē, atklājot tās bioloģisko pamatu, tās aprobežotību salīdzinājumā ar cilvēka praktisko domāšanu, atklājot tās norises principiālās atšķirības

(I. Pavlovs, N. La digina - Kotsa, B. Hotins, G. Roginskis, E. Vacuro u. c).

50

Mūsdienu psiholoģijā šādas tendences pretstatīt praktisko domāšanu kā zemāku salīdzinājumā ar verbālo, augstāko domāšanu, sadalot uz tā pamata cilvēkus divās grupās: zemākajā (darba cilvēki) un augstākajā (prāta cilvēki) sastopamas A. Pegsas, H. Džonsa, J. Gudenafas, R. Bīlera un citu darbos.

Sk. XVIII Международный психологический конгресс. Тезисы сообщений. М., 1966; Материалы III съезда психологов. М., 1963; Пиаже Ж. и

ИнельдерБ. Генезис элементарных логических структур. М., 1963.

Sk. В а л л о н А. От действия к мысли. М., 1956.

53

Psiholoģijas literatūrā domāšanas augstākā forma tiek dažādi apzīmēta: verbālā, teorētiskā, abstrakti loģiskā domāšana. Šajā izklāstā saglabāts termins «verbālā domāšana», kam, tāpat kā visiem pārējiem domāšanas veidiem, ir vairākas pakāpes.

Tas atklāts 6. nodaļā «Sajūta» un 7. nodaļā «Uztvere».

Sīki par to sk. 11. nodaļā «Runa».

Par to sk. 11. nodaļa «Runa:

Sk. 7. nodaļu «Uztvere» un 9. nodaļu «Atmiņa un iztēle».

Sk. 16. nodalu «Personības veidošanās jaunākajā skolas vecumā».

Звездочка. Книга для чтения в 1 классе. AL, 1969.

Piemēri šeit un turpmāk lokalizēti atbilstoši latviešu valodas specifikai.

(Tulk.)

Sk. 4. nodaļu «Augstākās nervu darbības attīstība».

Sk. 5. nodaļu «Bērna attīstība dažādos darbības veidos:

Я д э ш к о В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. М., 11966, с. 61-62.

Par to sk. 11. nodaļa «Runa:

Engelss F. Anti-Dīrings. R., 1978, 117. un 118. lpp.

Sikak par to sk. 10. nodaļa «Domašana» un 11. nodaļa «Runa».

Par to sk. 10. nodaļa «Domāšana».

Sk. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. Rīga, «Zvaigzne», 1975, 15. lpp.

Tāds iedalījums ir nosacīts un nedaudz samākslots, jo saskarsmes aktivitāte, protams, apmierina arī bērnu prasības pēc izziņas, bet izziņas darbība pēc būtības, ir viena no šīs saskarsmes specifiskajām formām un pieaugušo pieredzes apguves veidiem. Taču, lai problēmu aplūkotu diferencētāk, tiek saglabāts minētais materiāla izklāsts.

Plašāk personības problēma izvirzīta grāmatās: «Проблемы экспериментальной психологии личности», под ред. Мерлина В. Пермь, 1968; Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. Rīga, «Zvaigzne», 1975.

Par to tuvāk sk. 13. nodaļa «Griba».

Par to tuvāk sk. 10. nodaļā «Domāšana».

Sk. Lords F. Klausies, runā dzīvnieki. R., «Liesma», 1969. 120 lpp. ar il. (Stāsti par dabu).

Sk. literatūras sarakstu 377. lpp.

Sk. par to 12. nodaļā «Jūtas».

Назарова Т. С. Некоторые данные изучения учебных интересов учащихся I класса. — Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, т. 300, 1967. (Pētījums izdarīts eksperimentālajās klasēs.)

Павлов И. П. Поли. собр. соч., изд. 2, т. IV. М. — Л. Изд-во АН СССР, 1951, с. 271.

Крупская Н. К. Пед. соч., т. 5, с. 40.

Крупская Н. К. Пед. соч., т. 5, с. 205.

Makarenko A. Pedagoģisko rakstu izlase. R., Zvaigzne, 1977, 143. lpp.